



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Sara Amaral Espojeira

**Avaliação do impacto das certificações RVCC nos
CNO do Vale do Ave**

Outubro de 2011



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Sara Amaral Espojeira

Avaliação do impacto das certificações RVCC nos CNO do Vale do Ave

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação

Área de Especialização em Mediação Educacional e Supervisão da
Formação

Trabalho efetuado sob a orientação da Doutora Teresa Vilaça

Outubro de 2011

DECLARAÇÃO

Nome: Sara Amaral Espojeira

Endereço eletrónico: sara.espojeira@gmail.com

Telemóvel: 916 068 882

Número do Bilhete de Identidade: 12189995

Título do relatório: Avaliação do impacto das certificações RVCC nos CNO do Vale do Ave

Orientadora: Doutora Maria Teresa Machado Vilaça

Ano de conclusão: 2011

Designação do Mestrado: Mestrado em Educação, Área de Especialização em Mediação Educacional e Supervisão na Formação

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTES RELATÓRIOS, APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, 28 de Outubro de 2011

(Sara Amaral Espojeira)

AGRADECIMENTOS

Se aqui cheguei, não posso deixar de agradecer...

À Alexandrina, pelo incansável apoio, disponibilidade e empatia. Fez rigorosamente tudo o que podia para me ajudar.

À Professora Teresa, que não me deixou desistir! Acompanhou-me de (muito) perto, como faz a professora do básico de quem guardamos belas memórias.

À minha equipa de trabalho, a mais solidária e fraterna que há, pela flexibilidade e paciência quando o meu humor era mau.

A todos os meus amigos, pela preciosa presença.

À minha Mãe e ao meu Pai, que me deram um berço que brilha muito mais que ouro e eu (sei que) ainda lá caibo...

À Inês, que esteve sempre por perto e fez os trocadilhos necessários para me fazer rir, quando só me apetecia chorar!

Ao Pepito, que é a minha casa e faz o meu dia a dia sorrir!

Todos eles, se pudessem, tinham sofrido por mim...

Avaliação do impacto das certificações RVCC (Reconhecimento e validação de Conhecimentos e Competências) nos CNO (Centros Novas Oportunidades) do Vale do Ave

RESUMO

O presente trabalho insere-se na área de especialização em Mediação Educacional e Supervisão da Formação, no âmbito do Mestrado Profissionalizante em Educação, tendo como principal finalidade desenvolver um estudo de avaliação do impacto da certificação obtida por processo RVCC (Reconhecimento e Validação de Conhecimentos e Competências) nos CNO (Centros Novas Oportunidades) da comunidade dos concelhos da região do Vale do Ave.

O público-alvo desse estudo consistia nos adultos certificados com nível básico de 9.º ano (B3), no ano civil de 2008, pretendendo auferir o impacto da certificação na vida desses adultos nas dimensões profissional e formativa, pessoal e social e, por último, na área de utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

As metodologias utilizadas foram, sobretudo, de carácter quantitativo, tendo-se optado pelo inquérito por questionário como a técnica de investigação mais adequada neste contexto, desenhando-se, assim, um instrumento de avaliação à medida e de acordo com os objetivos específicos delineados.

Os resultados da investigação permitiram concluir que o processo de RVCC tem vindo a causar um efeito positivo em todas as dimensões do estudo e que os adultos envolvidos estão globalmente satisfeitos com a medida, ao ponto de aconselharem pares a realizar um processo semelhante. Na dimensão profissional e formativa, registou-se um aumento da empregabilidade e da motivação para prossecução de estudos e um número relevante de adultos que já havia aumentado o seu grau de habilitações académicas, desde a data de conclusão da certificação. Na dimensão pessoal e social, concluiu-se um aumento relevante da taxa de realização pessoal e da autoconfiança nas tarefas profissionais e do quotidiano, assim como uma melhoria generalizada do autoconceito e da valorização intra-pares.

Por último, atendendo aos resultados da dimensão das novas tecnologias, verificou-se um alto número de adultos a revelar ter aprendido a utilizar um computador, assim como uma elevada frequência de uso das diversas ferramentas TIC, nomeadamente internet.

Assessing the impact of RVCC (recognition and validation of knowledge and skills) certifications in New Opportunities Centers of River Ave Valley

ABSTRACT

This work is part of the specialization in Educational mediation and Supervision Training, in the sphere of professional master in education, which primary purpose was to develop a study to assess the impact of certifications obtained by RVCC process (Recognition and Validation of Knowledge and Skills) in the New Opportunities Centers of the community of River Ave Valley city councils.

The target group for this study were the adults with the basic level of certification (9th grade), in the year of 2008, intending to understand the real impact of that certification in the adults lives, in three dimensions: professional and formative; personal and social; use of Information and Communication Technologies (ICT).

The methods used were mainly quantitative and the questionnaire survey was chosen as the most appropriate technique in this context. Therefore, it was drawn a specific one as an assessment tool, according to the objectives outlined.

The research results concluded that the RVCC process has been causing a positive effect on all the study dimensions and that the adults involved are broadly satisfied, so they have been counseling friends and colleagues to perform a similar process.

In the professional and formative area, there was an increase of employability and motivation to pursue studies, so as a significant number of adults who had already increased their level of academic qualifications, since the certification. In the personal and social areas, it was found a significant increase in the rate of personal fulfillment and self-confidence in professional and daily tasks, as well as a general self-concept improvement and enhancement within pairs. Finally, given the results of ICT area, there was a high number of adults that revealed to learn how to use a computer, as well as an increase in the frequency of use of those tools, including Internet.

ÍNDICE

RESUMO	8
ABSTRACT	9
CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO	21
1.1 Introdução.....	21
1.2. Apresentação sumária do tema do estágio.....	21
1.2.1.Contexto do estágio	21
1.2.2 Atualidade e pertinência do estágio.....	22
1.3. Organização do relatório.....	23
CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL DO ESTÁGIO	26
2.1. Introdução	26
2.1. Enquadramento do estágio na instituição.....	26
2.1.1. Caracterização da instituição em que decorreu o estágio.....	26
2.1.2. Âmbito da realização do estágio.....	28
2.1.3. Público-alvo	29
2.2. Apresentação da área problemática e objetivos de intervenção e investigação	30
2.2.1. Importância do estágio no âmbito da área de especialização do Mestrado.....	30
2.2.2. Identificação e avaliação do diagnóstico de necessidades, motivações e expectativas.....	32
2.2.3. Finalidade e objetivos do estágio.....	33

CAPÍTULO III - ENQUADRAMENTO TEÓRICO DA PROBLEMÁTICA DO ESTÁGIO	36
3.1 Introdução	36
3.2. Referencial teórico em Educação de Adultos e Supervisão	36
3.2.1. Educação e Formação de Adultos	36
3.2.2. A Iniciativa Novas Oportunidades e o RVCC nos Centros Novas Oportunidades	40
3.2.3. Supervisão e avaliação na Educação e Formação de Adultos.....	53
3.3. Investigações em avaliação da Educação e Formação.....	57
3.3.1. Avaliação em educação e formação	57
3.3.2. Avaliação em Educação e Formação de Adultos	60
3.4. Identificação dos contributos teóricos mobilizados para a problemática específica da intervenção e investigação	63
 CAPÍTULO IV - ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO DO ESTÁGIO	 66
4.1. Introdução	66
4.2. Descrição do estágio	66
4.3.1. Fundamentação e apresentação do desenho de investigação usado no estágio	69
4.3.2. Seleção da técnica de investigação	71
4.3.3 Definição da amostra.....	74
4.3.4. Elaboração e validação do instrumento de investigação	79
4.3.5. Recolha e organização de dados	86
4.3.6. Tratamento e análise de dados	88
4.3.7. Identificação dos recursos mobilizados e das limitações do processo	89

CAPÍTULO V - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO dos RESULTADOS.....	92
5.1. Introdução	92
5.2. Variáveis demográficas e familiares	92
5.3. Impacto profissional e formativo da qualificação obtida pela certificação de nível B3	98
5.4. Impacto pessoal e social da qualificação obtida pela certificação de nível B3	102
5.5. E-competências adquiridas na qualificação obtida pela certificação de nível B3	106
5.6. Avaliação global do processo RVCC	109
5.7. Resultados previsíveis e imprevisíveis: uma síntese final baseada em evidências	109
5.6.1. Resultados previsíveis	111
5.6.2. Resultados imprevisíveis	112
CAPÍTULO VI - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	113
6.1. Introdução	113
6.2. Análise crítica dos resultados e suas implicações	113
6.3. Impacto do estágio.....	114
6.3.1. Impacto do estágio a nível pessoal.....	114
6.3.2. Repercussões do estágio na instituição	114
6.3.3. Impacto do estágio a nível de conhecimento na área de especialização	115
6.4. Estratégias de potenciação do estágio realizado.....	115
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	117
ANEXOS	21
ANEXO 1 - Primeira versão do QUESTIONÁRIO	23
ANEXO 2 - Versão final do QUESTIONÁRIO	27

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Modalidades de qualificação da INO	42
Figura 2 . Distribuição dos CNO em Portugal continental, 2010.....	49
Figura 3. Redes de cooperação estabelecidas no projeto "Realkompetense"	50
Figura 4. Esquema síntese da função supervisiva	55
Figura 5 - Visão geral do plano de estágio	67

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição das idades de adultos (F) certificados	93
Gráfico 2 - Distribuição das idades de adultos (M) certificados	93
Gráfico 3 - Distribuição do estado civil de adultos (F) certificados	94
Gráfico 4 - Distribuição do estado civil de adultos (M) certificados	94
Gráfico 5 - Distribuição da situação profissional de adultos (F) certificados, antes da certificação	95
Gráfico 6 - Distribuição da situação profissional de adultos (F) certificados, depois da certificação	95
Gráfico 7 - Distribuição da situação profissional de adultos (M) certificados, antes da certificação	96
Gráfico 8 - Distribuição da situação profissional de adultos (M) certificados, depois da certificação	96
Gráfico 9 - Distribuição de adultos certificados (F) com filhos	97
Gráfico 10 - Distribuição de adultos certificados (M) com filhos	98

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Objetivos de intervenção e dimensões a avaliar	34
Quadro 2 - Áreas de competência do Referencial de Competências-chave para o Ensino Básico.....	45
Quadro 3 - Critérios de evidência da área de competências Cidadania e Empregabilidade para o nível B3.....	45
Quadro 4 - Critérios de evidência da área de competências Linguagem e Comunicação para o nível B3	46
Quadro 5 - Critérios de evidência da área de competências Tecnologias de Informação e Comunicação para o nível B3	47
Quadro 6 - Quadro síntese dos procedimentos de trabalho avaliativo	59
Quadro 7 – Dimensões e conclusões do estudo nacional de avaliação de impacto das iniciativas de certificação dos CNO	62
Quadro 8 - Vantagens e desvantagens do uso do questionário	73
Quadro 9 - Levantamento de questões na dimensão profissional e formativa	80
Quadro 10 - Levantamento de questões na dimensão pessoal	81
Quadro 11 - Levantamento de questões na dimensão social.....	81
Quadro 12 - Caracterização dos tipos de resposta em questionários.....	82
Quadro 13 - Planificação do questionário de “Avaliação do impacto da certificação de adultos no nível (B3)”	83
Quadro 14 - Forma de registo dos dados recolhidos	87
Quadro 15 - Abreviaturas definidas para o tratamento dos dados	87

Quadro 16 - Quadro síntese de conclusões sobre o impacto da certificação B3 obtida na dimensão profissional e formativa.....	110
Quadro 17 - Quadro síntese de conclusões acerca do impacto da certificação B3 obtida na dimensão pessoal e social.....	110
Quadro 18 - Quadro síntese de conclusões acerca do impacto da certificação B3 obtida nas competências TIC.....	111

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Média de anos de escolarização da população adulta.....	41
Tabela 2. Taxa de desemprego em Portugal continental entre 2008 e 2010	49
Tabela 3 - Adultos certificados com o 9.º ano nos concelhos do Vale do Ave em 2008.....	71
Tabela 4 - Discrepância no número total de adultos certificados	77
Tabela 5 - Quantidade de adultos selecionados para amostra por CNO	78
Tabela 6 - Percentagem de retorno dos questionários enviados aos CNO	79
Tabela 7 - Mais valias do processo RVCC na conquista de novo emprego ou novas tarefas no mesmo emprego.....	98
Tabela 8 - Reconhecimento da certificação por parte da entidade empregadora.....	99
Tabela 9 - Efeito da certificação na autoconfiança do adulto em situações de trabalho	99
Tabela 10 - Efeito da certificação no autoconceito escolar do adulto e nas suas aspirações a nível de habilitações académicas	100
Tabela 11 - Efeito da certificação nos hábitos de leitura individual ou colectiva/familiar	101
Tabela 12 - Efeito da certificação na literacia oral e escrita	101
Tabela 13 - Efeito da certificação na disponibilidade e predisposição para a realização de formação	101
Tabela 14 – Efeito da certificação na autoconfiança do adulto em situações da sua vida pessoal e social	102
Tabela 15 - Efeito da certificação na capacidade de aprendizagem	103
Tabela 16 - Valor atribuído ao indivíduo como consequência da certificação	104
Tabela 17 - Impacto da certificação na ação cívica do adulto	105
Tabela 18 - Impacto no sentimento de realização pessoal	105

Tabela 19 - Impacto da certificação na aprendizagem da utilização do computador, sem relevar a finalidade do seu uso.....	106
Tabela 20 - Impacto da certificação no uso regular de ferramentas TIC	107
Tabela 21 - Impacto da certificação no uso regular do computador nas relações interpessoais.....	108
Tabela 22 - Avaliação global do processo RVCC na vida do adulto.....	109

LISTA DE ABREVIATURAS, ACRÓNIMOS E SIGLAS

ADCL – Associação para o Desenvolvimento das Comunidades Locais

ANQ – Agência nacional para a qualificação

B1 – Básico de nível 1.º Ciclo

B2 – Básico de nível 2.º Ciclo

B3 – Básico de nível 3.º Ciclo

CEDEFOP – Centro Europeu de Desenvolvimento e Formação Profissional

CEF – Centro de Educação e Formação

CEPCEP – Centro Estudos do Povos e Culturas de Expressão Portuguesa

CNO – Centro Novas Oportunidades

CRC – Centro de Recursos em Conhecimento

EFA – Educação e Formação de Adultos

IEFP – Instituto do Emprego e da Formação Profissional

INE – Instituto Nacional de Estatística

INO – Iniciativa Novas Oportunidades

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

ME – Ministério da Educação

MTSS – Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

RCC – Referencial de Competências Chave

RVCC – Reconhecimento e Validação de Conhecimentos e Competências

Sec – nível secundário

SIGO – Sistema de Informação e Gestão da Oferta

SPSS - Statiscal Package for the Social Science

TDE – Técnicos de Diagnóstico e Encaminhamento

TIC – tecnologias de Informação e Comunicação

UE – União Europeia

UM – Universidade do Minho

VOX – Norwegian Agency for Lifelong Learning

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

1.1 Introdução

Neste capítulo será feita esta introdução com a estruturação do capítulo (1.1), seguida de uma apresentação sumária do tema do estágio (1.2), do contexto em que o estágio foi realizado (1.2.1) e da atualidade e pertinência da sua realização (1.2.2). Por fim, será descrita a organização deste relatório (1.3).

1.2. Apresentação sumária do tema do estágio

1.2.1.Contexto do estágio

O estágio profissionalizante, realizado no âmbito do Mestrado em Educação, na área de especialização em Mediação Educacional e Supervisão da Formação, decorreu na Associação para o Desenvolvimento das Comunidades Locais (ADCL). O projecto de estágio denomina-se “Avaliação do impacto das certificações RVCC nos CNO do Vale do Ave”, uma vez que consistiu num estudo do impacto das certificações escolares por reconhecimento e validação de conhecimentos e competências, obtidas por essa população, nos domínios pessoal, social, profissional e formativo.

A associação referida está sediada em Guimarães e o estágio foi desenvolvido no pólo de formação da ADCL. Envolveu, ainda, uma Escola Secundária e uma Câmara Municipal do Vale do Ave, enquanto instituições parceiras do projeto de avaliação a implementar e partes integrantes do Grupo de Estudos e Avaliação do Fórum dos Centros Novas Oportunidades (CNO) do Vale do Ave¹.

A possibilidade de realização do referido estágio surgiu por intermédio de um colega de turma, funcionário da instituição em causa. Desde o momento em que tomei conhecimento da vaga em aberto a mesma me pareceu extremamente interessante e motivadora, pela atualidade e pertinência do tema na minha vida profissional.

1.2.2 Atualidade e pertinência do estágio

A escolha desta área de estágio, bem como da instituição em causa, revestiu-se de atualidade e pertinência no contexto do meu percurso formativo e daquelas que eram as minhas expectativas de formação.

O estudo de avaliação levado a cabo no decorrer do estágio foi ao encontro das necessidades sentidas pela instituição² e revestia-se de extrema pertinência no contexto formativo atual, sobretudo por duas questões:

- a) Do ponto de vista das instituições, urgia mensurar os proveitos e impacto do investimento (humano e financeiro) realizado, a propósito da iniciativa Novas Oportunidades, após 4 anos de existência (considerando o seu nascimento em 2006);
- b) Do ponto de vista dos sujeitos envolvidos, era fundamental esmiuçar os reais proveitos e impacto das certificações por reconhecimento e validação de conhecimentos e competências.

¹ Referido a partir daqui como [Fórum do Vale do Ave](#), este é um grupo criado com o propósito de incentivar a comunicação e a partilha de práticas pedagógicas entre os vários Centros Novas Oportunidades dos concelhos do Vale do Ave (formandos, formadores, mediadores e coordenadores).

² A instituição apontada é a ADCL, embora esta esteja em representação do estudo solicitado pelo Fórum do Vale do Ave, conforme já exposto.

A área de intervenção do estágio é a supervisão da formação e essa opção prendeu-se com as características e valências da própria instituição acolhedora e suas necessidades, mas também com as minhas escolhas de natureza profissional.

Desde há cerca de quatro anos que a minha vivência profissional tem despertado particular interesse e motivação pela área da supervisão. O desenho de estratégias e percursos formativos, assim como a supervisão dos processos e coordenação das equipas pedagógicas mostram-se, para mim, tarefas deveras atraentes. Por um lado, a minha formação de base como professora do 1.º Ciclo permite-me o acompanhamento pedagógico e supervisão das aprendizagens dos meus alunos. Por outro, a minha ação como formadora tem-me permitido trabalhar com o público adulto, despoletando cada vez mais interesse e curiosidade por essa área.

A possibilidade de aprofundar a temática das Novas Oportunidades e de problematizar a especulação social que lhe está adjacente era-me/é-me particularmente aliciante: por um lado, devido a convicções pessoais e profissionais em torno dessa problemática; por outro, pela oportunidade de abraçar as questões da educação e formação de adultos (que complementarão e solidificarão a minha prática profissional). Assim, foi com entusiasmo e ânsia de aprendizagem que abracei este estudo de avaliação de impacto.

1.3. Organização do relatório

O presente relatório começará por enquadrar o estágio fazendo uma apresentação sumária do tema do estágio (Capítulo I). Posteriormente, será feito o enquadramento do estágio na instituição (Capítulo II), nomeadamente do ponto de vista do seu contexto físico (2.2), e a apresentação da área problemática e objetivos de intervenção e investigação (2.3).

No terceiro capítulo será feito o enquadramento teórico da problemática do estágio (Capítulo III), começando com uma revisão de literatura subjacente às questões teóricas que o motivaram (3.2), serão apresentadas investigações em supervisão que permitirão comparar os resultados obtidos com outros publicados noutros contextos de formação (3.3), e para concluir, será feito um capítulo de síntese, onde serão identificados os contributos teóricos mobilizados para a problemática específica da intervenção e investigação (3.4).

No quarto capítulo, enquadramento metodológico do estágio (Capítulo IV), depois de uma breve descrição do processo de estágio (4.2), apresentarei a fundamentação das opções metodológicas subjacentes ao trabalho desenvolvido e o processo de intervenção e recolha de dados no contexto de estágio (4.3).

No quinto capítulo, serão apresentados e discutidos os resultados em articulação com os objetivos inicialmente definidos para o desenvolvimento do estágio (Capítulo 5): analisarei o impacto profissional e formativo da qualificação obtida na certificação de adultos no nível básico (5.2), assim como o impacto pessoal e social da qualificação obtida na certificação de adultos no nível básico (5.3), as E-competências adquiridas na qualificação obtida na certificação de adultos no nível básico (5.4) e as possíveis diferenças em função das variáveis demográficas e familiares (5.5). Farei, ainda, uma síntese final baseada em evidências (5.6), refletindo sobre os resultados previsíveis (5.6.1) e os imprevisíveis (5.6.2).

Por fim, tecerei as considerações finais sobre este estágio (Capítulo VI), refletindo sobre os resultados obtidos durante o estágio e as suas implicações para o futuro, em função das limitações do meu estágio e das possíveis formas de complementação e/ou potenciação do trabalho realizado (6.2) e refletirei sobre o impacto do estágio a níveis pessoal, institucional e de conhecimento na área de especialização (6.3).

CAPÍTULO II

ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL DO ESTÁGIO

2.1. Introdução

Neste capítulo será feito o enquadramento do estágio no seu contexto físico (2.1.1), no âmbito da sua realização (2.1.2) e do seu público-alvo (2.1.3). Será também apresentada a área problemática de intervenção do estágio e sua importância (2.2.1), feito o diagnóstico de necessidades (2.2.2) e descrita a finalidade do estágio e seus objetivos (2.2.3).

2.1. Enquadramento do estágio na instituição

2.1.1. Caracterização da instituição em que decorreu o estágio

A ADCL é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) criada em Janeiro de 1994, apesar de esse estatuto só lhe ter sido atribuído em Maio de 1996. A sua principal finalidade é “a cooperação com as comunidades locais na realização dos seus objectivos de desenvolvimento social e cultural...”³ e define como missão das suas acções “cooperar com as comunidades locais no seu desenvolvimento integrado e sustentado, procurando melhorar as condições de vida das populações,

³In ADCL, 2011

no plano individual e colectivo, numa perspectiva de promoção da cidadania activa e da inclusão social.”⁴

Esta instituição, está sediada em Guimarães, na freguesia de São Torcato, embora possua já vários pólos noutras freguesias do concelho. Apresenta-se como uma Instituição de abrangência concelhia, cujo eixo central de ação é a “preocupação com o desenvolvimento pessoal e social, a promoção da educação para a cidadania e o incentivo à participação e autonomização”, baseando-se nos valores da Solidariedade, da Flexibilidade, da Responsabilidade, da Ética, da Qualidade, da Proximidade e da Cooperação⁵.

Além do CNO, CEF (Centro de Educação e Formação) e CRC (Centro de Recursos em Conhecimento), a ADCL presta também serviços de acordo com outras valências, nomeadamente um Lar de Infância e Juventude, Centros de Actividades nos Tempos Livres, um Serviço de Psicologia e Orientação, um Serviço de Apoio Domiciliário, um Serviço de Atendimento e Acompanhamento Social, um Centro Comunitário e um Gabinete de Inserção Profissional.

O CNO da ADCL iniciou a sua atividade, oficialmente, no dia 2 de Junho de 2008, tendo começado por integrar o patamar A⁶ das certificações a emitir, estabelecido pela ANQ (Agência Nacional para a Qualificação). A ADCL integrava (e integra) o grupo dos estudos e avaliação, a par de uma Escola Secundária e de uma Câmara Municipal do Vale do Ave, estando, por isso, encarregada de proceder ao estudo do impacto das certificações emitidas, como instrumento de melhoria e aperfeiçoamento das práticas dos CNO envolvidos.

Fruto da necessidade de existência de um lugar de diálogo, cooperação e articulação entre as diversas entidades gestoras de Centros Novas Oportunidades no Território do Novo Ave (concelhos de Fafe, Vila Nova de Famalicão, Celorico de Basto, Santo Tirso, Guimarães e Vizela), criou-se, em Abril de 2009, um Fórum do Vale do Ave. Os seus objectivos prendem-se com a atuação a três níveis⁷:

- 1) cooperação entre todos os CNO existentes na Região;
- 2) promoção dos processos de aprendizagem ao longo da vida dos adultos que frequentam ou já frequentaram os diversos CNO na Região do Ave;

⁴ In ADCL, 2011

⁵ In ADCL, 2011

⁶ Os patamares são definidos em função do número de adultos que o respetivo CNO tem de certificar, iniciando no patamar A e terminando no patamar D.

⁷ In “Declaração de Princípios do Fórum de Centros Novas Oportunidades do Vale do Ave”

- 3) mobilização das entidades promotoras de respostas de Educação e Formação de Adultos.

Cada uma das entidades participantes do Fórum integrou um dos três grupos de trabalho definidos: organização de eventos; formação para as equipas pedagógicas; estudos e avaliação.

Sendo um dos objetivos deste Fórum aumentar o índice de comunicação, convívio e de formação ao longo da vida para todos os adultos que frequentam ou já frequentaram os diversos CNO, e na perspectiva de concretização das políticas públicas de qualificação de adultos, decidiu-se dar início a um estudo de impacto da certificação desses mesmos adultos.

2.1.2. Âmbito da realização do estágio

Por questões de gestão de recursos humanos, o Fórum decidiu informar a Universidade do Minho da existência de uma vaga para o desenvolvimento do referido projecto de avaliação do impacto da formação. O meu conhecimento desta vaga fez-se através de um colega de turma (que trabalha na ADCL) e a minha chegada à instituição deveu-se à motivação sentida em integrar a equipa e o estudo em causa.

Não obstante as diversificadas certificações emitidas pelos CNO em causa, uma vez que existem certificações para os níveis B1 (Básico de 1.º Ciclo), B2 (Básico de 2.º Ciclo), B3 (Básico de 3.º Ciclo) e Secundário, na vertente de certificação escolar, e dos níveis 2 (certificação profissional e 9.º ano) e 3 (certificação profissional e 12.º ano) na vertente da certificação profissional⁸, este estágio, com o estudo de avaliação do impacto das certificações RVCC nos CNO do Vale do Ave, que dele fez parte, centrou-se naquela que era/é a fatia mais significativa de adultos certificados e a que representava a maioria dos CNO envolvidos – B3.

⁸ Os processos de RVCC permitem que a certificação emitida tenha uma vertente escolar ou profissional, na medida em que o adulto obtém um grau de escolaridade ou uma certificação de qualificação profissional, respetivamente.

Conforme já foi referido, o estágio em causa enquadra-se na área científica da Supervisão da Formação, enquanto instrumento essencial de validação e aperfeiçoamento de práticas e estratégias educacionais.

A supervisão de práticas pedagógicas é fundamental em qualquer contexto educativo, inclusive neste contexto de RVCC em particular, uma vez que (a supervisão) “pode decorrer num contexto de formação inicial ou contínua, deve promover a reflexividade crítica, fundamentar-se na investigação e orientar-se para a inovação curricular e pedagógica” (Moreira, 2005, p. 41).

Nessa medida, o âmbito do estágio na área de especialização em Supervisão na Formação, permitirá a reflexão e análise crítica sobre os resultados obtidos no trabalho de certificação dos adultos constituintes do público-alvo definido.

2.1.3. Público-alvo

O público-alvo deste projeto de estágio definiu-se como o grupo de adultos certificados com o 9.º ano do Ensino Básico (nível B3) no ano de 2008, por todos os CNO do Vale do Ave.

A seleção das certificações B3, em detrimento de B1, B2 ou Secundário, relaciona-se com três critérios fundamentais:

- 1) questões de viabilidade, em termos de tempo e recursos, uma vez que o total de certificações, em todos os níveis, ultrapassa os quatro milhares, no ano de 2008;
- 2) preponderância dos resultados, pois o B3 apresenta uma maior procura do que os restantes níveis e o número de adultos certificados é mais relevante, sendo quase o sêxtuplo dos adultos certificados com o nível Secundário;
- 3) o B3 equivale àquele que é o nível de ensino obrigatório no país, o que aumenta o interesse e pertinência da comparação entre as competências-chave certificadas pelo processo RVCC e as competências essenciais delineadas para o Ensino Básico.

Foram considerados, para este estudo, apenas os adultos que atingiram certificações completas, e não os que tivessem conseguido certificações parciais, uma vez que os resultados destas últimas não eram significativos. Considerou-se que as certificações parciais não seriam significativas por duas razões principais:

- a) o número de adultos com certificação parcial é reduzido, uma vez que os CNO desenvolvem todos os esforços para que os adultos concluam os processos de certificação em que se inscrevem, integrando uma lista de processos não concluídos (desistências), caso isso não aconteça;
- b) a não conclusão do processo de RVCC implica a não obtenção de um certificado, pelo que não seriam cientificamente válidas as comparações entre adultos certificados com B3 e outros sem essa certificação, do ponto de vista das conclusões que se pretendem tirar.

A amostra seleccionada para o estudo que se desenvolveu será caracterizada na secção 4.3.3.

2.2. Apresentação da área problemática e objetivos de intervenção e investigação

2.2.1. Importância do estágio no âmbito da área de especialização do Mestrado

O referido estudo de avaliação revestiu-se de interesse, pessoalmente, pelo facto de permitir o contacto com diversos adultos certificados pelo processo RVCC (uma vez que convivo, desde o início da INO⁹, com vários encarregados de educação de alunos que abraçaram esta iniciativa), além de ser espaço de reflexão e problematização da temática de Educação e Formação de Adultos.

De acordo com a área de especialização do mestrado em curso, a supervisão da formação, este projeto de estágio mostrou-se relevante e pertinente nas duas vertentes e por duas principais razões:

⁹ Iniciativa Novas Oportunidades

- a) Abarca uma temática específica da formação, a da certificação de conhecimentos e competências reconhecidos e validados. Este processo de RVCC “foge” aos tradicionais preceitos de formação, uma vez que não existem conteúdos programáticos, não existem formadores e não existe avaliação de conhecimentos. Todo o processo se baseia numa lógica de reconhecimento da experiência vivida pelo adulto, sendo uma via educacional recente, inovadora e polémica. Permite, ainda, a problematização dos conceitos de aprendizagem, conteúdo e competência.
- b) Do ponto de vista da supervisão, julguei este projeto ideal por trazer a possibilidade de elaborar um estudo de avaliação de impacto. Impacto esse de média duração, novo para a instituição e novo para mim. Além disso, iria permitir o contacto com outros supervisores, a partilha de impressões e o debate de estratégias e metodologias.

A supervisão é uma componente fundamental da avaliação e aferição de qualidade das práticas pedagógicas (e de outras, que aqui fogem ao âmbito) pois assenta “num conceito de democracia participada, com finalidades reflexivas, colaborativas e críticas, orientando-se para a transformação e emancipação do sujeito em formação” (Moreira, 2005, p.36).

Segundo Moreira (2005), existem diferentes concepções de supervisão, destacando-se três principais linhas de investigação em supervisão:

- 1) a supervisão do ensino, onde o objeto de supervisão é o próprio conteúdo ensinado;
- 2) a supervisão de pares, cujo objetivo é o “desenvolvimento profissional contínuo”;
- 3) e a supervisão institucional, que pretende supervisionar o planeamento educativo, visando a mudança e melhoramento da instituição/entidade.

Ora, nesta linha de pensamento, a supervisão adquire grande importância neste contexto específico de formação, nas dimensões da supervisão de pares e da supervisão institucional.

A primeira (supervisão de pares), porque o estágio efetuado conduzirá à reflexão entre pares, no sentido da comunicação, do debate de ideias, da troca de metodologias e da homogeneização de critérios educativos nos vários CNO envolvidos.

Numa segunda perspetiva (da supervisão institucional), a supervisão trará benefícios do ponto de vista da problematização da própria iniciativa e do processo RVCC, além de permitir conclusões acerca do impacto da própria iniciativa.

2.2.2. Identificação e avaliação do diagnóstico de necessidades, motivações e expectativas

Procedendo ao diagnóstico das necessidades, este projeto de estágio decorreu da necessidade sentida pela própria instituição.

A minha participação foi solicitada após a identificação desta necessidade, pelo que tentei compreender que esforços a instituição tinha empreendido na identificação da mesma.

Concluí que a necessidade sentida pela instituição decorreu de reuniões formais e informais entre pares (formadores, mediadores e coordenadores dos diversos CNO do Vale do Ave), fóruns e seminários e, também, da recolha de sugestões e opiniões de ex-formandos relativamente ao processo de certificação.

Pode, então, considerar-se uma necessidade prescritiva (Zabalza, 1998), uma vez que corresponde às exigências da instituição, à forma como as coisas devem ser.

Optei, eu própria, por recorrer a metodologias semelhantes (entrevistas formais e não formais) para compreender se concordava com a necessidade sentida pela instituição.

Além das formas de diagnóstico de necessidades referidas, a indispensabilidade dos CNO de cativar público adulto para a certificação das suas competências faz com que precise de conhecer o impacto que certificações já emitidas tiveram na vida profissional, pessoal e social dos adultos. Isto porque lhes (CNO) permitiria identificar os pontos fortes da certificação, assim como adaptar práticas pedagógicas e metodologias em uso.

A acrescentar à motivação profissional já referida, pelo contacto estreito a temática RVCC e adultos certificados, uma das minhas expectativas associada ao estágio desde cedo era a possibilidade de aprendizagem com pessoal experiente nesta área.

A possibilidade de realização de um estágio profissionalizante, que abarca as dimensões teóricas e práticas da área científica em causa, ao invés de uma tese exclusivamente teórica, mostrou-se deveras interessante e motivador para mim.

Primeiro, porque a componente prática, a componente de estágio, vai ao encontro da minha personalidade, da minha maneira de ser; um projeto só me é verdadeiramente aliciante e comprometedor se tiver uma parte prática, se me permitir “trabalhar” nele.

Segundo, a dimensão da minha vida profissional, que me levanta expectativas de aprendizagem constante e complementar às práticas diárias que me envolvem. Isto significa que um dos parâmetros que despoletou o meu interesse neste estágio foi a possibilidade de poder estar na instituição, conhecer as pessoas, os seus locais de trabalho e rotinas, ver de perto e ao vivo as dinâmicas e metodologias do seu trabalho.

Dada a análise de necessidades realizada, o objetivo geral do estágio decorreu dessa necessidade sentida pela Instituição.

2.2.3. Finalidade e objetivos do estágio

Tendo em consideração a grande importância da supervisão no contexto de formação descrito, bem como a necessidade detetada pela instituição e as minhas motivações e expectativas, foram definidas as seguintes finalidade e objetivos para este estágio:

Finalidade

Avaliar o impacto da certificação de adultos no nível básico (B3), através do programa de Reconhecimento e Validação de Conhecimentos e Competências (RVCC), na comunidade dos concelhos abrangidos pelo Fórum do Vale do Ave.

Objetivos

Para atingir a finalidade deste estágio fez-se a recolha e tratamento da informação decorrente da avaliação levada a cabo e posterior disseminação dos resultados, junto de todos os parceiros envolvidos no estudo, nomeadamente a toda a comunidade do Fórum do Vale do Ave, de acordo com os seguintes objetivos:

- 1) Avaliar o impacto profissional e formativo decorrente da qualificação obtida na certificação de adultos no nível básico (B3), através do programa de RVCC;
- 2) Analisar o impacto pessoal e social decorrente da qualificação obtida na certificação de adultos no nível básico (B3), através do programa de RVCC;
- 3) Identificar as competências adquiridas pelos adultos no nível básico (B3), através do programa de RVCC, na área da Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC);
- 4) Relacionar os fatores demográficos e familiares com o impacto da certificação obtida e as competências adquiridas em TIC.

Os objetivos enunciados relacionam-se com diferentes dimensões da avaliação (Quadro 1) e seus parâmetros, essenciais na elaboração do instrumento de avaliação.

Quadro 1 - Objetivos de intervenção e dimensões a avaliar

Objetivo específico	Dimensão da avaliação	Parâmetros de avaliação
- avaliar o impacto profissional da qualificação obtida.	Profissional e formativa	<ul style="list-style-type: none">▪ Literacia (leitura, expressão oral, expressão escrita);▪ e-competências (uso de novas tecnologias de informação e comunicação, Internet);▪ Empregabilidade (melhoria ou não das condições de emprego);▪ Obtenção de emprego;▪ Disponibilidade e interesse em formação ao longo da vida.
- mensurar os proveitos pessoais da qualificação obtida;	Pessoal	<ul style="list-style-type: none">▪ Auto-estima (aumento da auto-confiança e melhoria do auto-conceito);▪ Motivação para a aprendizagem;▪ Sentimento de valorização pessoal.
- determinar os proveitos sociais decorrentes da qualificação obtida.	Social	<ul style="list-style-type: none">▪ Sentimento de valorização social;▪ Reconhecimento da qualificação escolar;▪ Melhoria da capacidade de interação social.▪ Aumento da participação cívica.

Objetivo específico	Dimensão da avaliação	Parâmetros de avaliação
- relacionar os fatores demográficos com as competências TIC e o impacto da certificação obtida.	Demográfica	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Melhoria das competências em TIC; ▪ Aumento do uso das TIC em contexto profissional; ▪ Aumento do uso das TIC em contexto pessoal e social; ▪ A importância dos filhos no aumento das competências em TIC.

Os parâmetros de avaliação referenciados na tabela decorrem do diagnóstico de necessidades efetuado, pois apontam as questões a que o instrumento de avaliação deverá dar resposta, segundo as conclusões que a própria instituição pretende aferir.

CAPÍTULO III

ENQUADRAMENTO TEÓRICO DA PROBLEMÁTICA DO ESTÁGIO

3.1 Introdução

O presente capítulo fará uma revisão de literatura sobre os pressupostos teóricos que estiveram subjacentes a este estágio (3.2), focando a Educação e Formação de Adultos (3.2.1), a Iniciativa Novas Oportunidades e o processo de Reconhecimento e Validação de Conhecimentos e Competências (3.2.2) e a Supervisão e avaliação na Educação e Formação de Adultos (3.2.3).

Na terceira secção serão referidas investigações em supervisão e avaliação da formação (3.3), enfatizando a Avaliação em Educação e Formação (3.3.1) e estudos de Avaliação em Educação e Formação de Adultos (3.3.2).

Na quarta e última secção, será apresentada uma síntese sobre os contributos teóricos, anteriormente referidos, que foram mobilizados para a problemática específica da intervenção e investigação neste estágio (3.4).

3.2. Referencial teórico em Educação de Adultos e Supervisão

3.2.1. Educação e Formação de Adultos

“Prefiro a "fuga de cérebros" à ausência de cérebros”
(Carneiro, 02-11-2006, www.educare.pt)

A Educação e Formação de Adultos é uma problemática premente e atual, pois a formação ao longo da vida apresenta-se como uma “interface entre o sistema educativo, o mundo do trabalho e a sociedade em geral” (Pires, 2005, p.VII). Essa interface é deveras importante de gerir, pois dela derivam conceitos fundamentais de competitividade e afirmação das sociedades.

Tem vindo a ser dada cada mais importância à educação ao longo da vida pois, como refere Canário (1999), ao referir-se a Condorcet como o ‘profeta’ da educação permanente por declarar que “a instrução deve estar presente em todas as idades e não há nenhuma em que seja inútil aprender” (Condorcet, citado em Canário, 1999, p. 11).

A formação de adultos, por serem “aprendentes-adultos” (Josso, 2002), não pode deixar de considerar o *background* do adulto, porque o seu “estatuto antropológico e sociológico” requer um reposicionamento das práticas e metodologias da própria formação (Josso, 2002).

Uma das mais significativas diferenças entre as crianças/jovens e os adultos, enquanto público-alvo de educação ou formação, reside nesse mesmo *background* pessoal, profissional e cultural que se considera que cada um dos grupos possui.

Compreende-se, então, quando Josso (2002) afirma que “se o desafio maior de qualquer empreendimento educativo é o ajudar o aprendente a operar transformações por eliminação e integração, o risco maior, simétrico a este desafio, é um questionamento das identidades do aprendente associado à inquietação de não mais se ‘reconhecer’” (p.182).

A educação de adultos e o conceito de desenvolvimento (cultural, económico, ...) passam a estar intimamente ligadas e relacionadas, sendo mesmo atribuída “prioridade estratégica à educação de adultos, em relação aos sistemas escolares tradicionais” (Canário, 1999, p.13).

“No cenário em que as organizações modernas atuam, a formação assume-se como um importante dispositivo que proporciona aos indivíduos e às organizações o aperfeiçoamento, a melhoria dos seus desempenhos profissionais e o seu consequente desenvolvimento” (Silva, 2006, p.13).

A formação tem vindo a ser encarada como uma ferramenta essencial no desenvolvimento empresarial e institucional, de uma forma generalizada, abandonando a arcaica definição de “adestramento” (Silva, 2006, p.13), para se estabelecer como um “processo de educação especializada, sistematizada e intencional que visa iniciar, aperfeiçoar ou atualizar determinadas competências, conciliando os interesses e as necessidades do indivíduo com os objetivos institucionais ou organizacionais” (Silva, 2006, p.13).

A palavra formação surge associada ao conceito de “sistema”, uma vez que consiste num conjunto de “partes interdependentes e complementares que atuam de maneira harmónica” (Silva, 2006, p.15), a fim de alcançar um mesmo objetivo.

Apesar de as perspectivas e correntes educativas mais comumente aceites na atualidade serem construtivistas e enfatizarem a importância e fulcralidade do sujeito aprendente no processo educativo, a educação de adultos continua a ser um campo de trabalho muito peculiar, devido a esse mesmo *background*, pois, “queiramos ou não, o imenso modelo escolar e a sua onnipresença embaraçam as práticas e as reflexões sobre o ensino de adultos” (Malgaive, 1990, p.30).

Apesar desse reconhecimento de diferenças entre sistema educativo e modelos de educação e formação de adultos, assume-se que “hoje em dia, ninguém pode pensar adquirir, na juventude, uma bagagem inicial de conhecimentos que lhe baste para toda a vida, porque a evolução rápida do mundo exige uma atualização contínua dos saberes” (Delors, 1996, p.103).

Assim, ao longo do século XX, foram surgindo várias correntes acerca da importância da formação na fase adulta, da educação contínua e permanente (Faure 1972, citado por Machado, 2009). O conceito de educação ao longo da vida (ELV) (*lifelong education*) surge no rescaldo da primeira pós-guerra mundial, motivado pela urgência de redinamizar os mercados económicos, sendo, portanto, inevitável que a massa operária se conseguisse adaptar às novas tendências do mercado (Lengrand, 1970, citado por Machado, 2009). Porém, é na década de setenta que surgem as primeiras redações sólidas acerca do conceito de ELV, pela mão dos autores Paul Lengrand e Edgar Faure, que escreveram com *Une introduction à l'éducation tout au long de la vie* (1970) e *Learning to be: the world of Education today and tomorrow* (1972), respetivamente. Neste último, da responsabilidade da Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação (presidida por Edgar Faure), realça-se, pela primeira vez, a importância das aprendizagens não formais e informais nos contextos de vida da população adulta.

Segundo os autores revistos por Machado (2009), tanto Lengrand como Faure apresentavam uma perspectiva humanista da educação de adultos, preocupados com a necessidade de criar alternativas formativas capazes de suprir as diferenças de oportunidades no acesso à educação. Enfatizavam o papel fundamental da pessoa, pois o seu desenvolvimento e formação eram as questões essenciais. Defendiam a harmonia desse processo e davam ênfase à aprendizagem. Divergiam, no entanto, de correntes mais economicistas da formação de adultos, mais preocupadas com a

perspectiva da educação e seus conteúdos, preconizados pelas orientações governativas de alguns países europeus.

Com o passar do tempo, com novos contributos teóricos acerca da Educação e Formação de Adultos e, sobretudo, com crises sociais motivadas por questões financeiras geradoras de altas taxas de desemprego, as diferenças entre a perspectiva de Aprendizagem e Educação foram-se clivando. A corrente de aprendizagem incitava o adulto a procurar as soluções formativas mais adequadas à sua realidade, enquanto a educação pressupunha uma organização institucional, pois precisava de definir aquilo que seria objeto de ensino

A OCDE (1996), apontava para definições mais centradas na Educação, enfatizando a importância daquilo que é necessário transmitir aos adultos, uma educação mais formal e escrupulosa, no sentido de versatilizar e rentabilizar a sua capacidade de trabalho. A lógica dos mercados económicos num mundo globalizado acentua-se e faz prevalecer a sua influência.

Por outro lado, a UNESCO¹⁰ (1996) desenvolvia teorias mais humanistas em relação à formação ao longo da vida, suportando a ideia de que a aprendizagem é o fator crucial, pois a ênfase está no sujeito. De qualquer forma, concordava-se¹¹ que “as rápidas mudanças tecnológicas – a nova sociedade do conhecimento – requerem que todos tenham a possibilidade de adquirir e assimilar conhecimentos durante toda a vida” (Comissão Europeia, 1995, s.p.)

Nos últimos anos, a ideia de “necessidade social” (OCDE, 1996), que motivava e sustentava um ensino de adultos formal e rigoroso, de acordo com os pressupostos fixados naquilo que se julgava pertinente o adulto aprender, tem vindo a perder terreno para a corrente da “necessidade individual”, que valoriza a vertente vocacional e motivacional da aprendizagem do adulto (UNESCO, 1996).

Uma forma de compilar aquilo que tem sido referido como fundamental na educação e formação de adultos é citar, segundo Delors, os quatro pilares em que se baseia a educação para toda a vida (Delors, 1996, p.101):

- *Aprender a conhecer.* Significa aprender a aprender, saber beneficiar das oportunidades educativas decorrentes da aprendizagem ao longo da vida.
- *Aprender a fazer.* Significa aprender as competências necessárias a uma determinada realidade profissional, bem como outras competências essenciais para contextos não profissionais.

¹⁰ Através do relatório da Comissão Internacional sobre a Educação no séc. XXI, coordenado por Jacques Delors.

¹¹ In “Livro Branco sobre a Educação e a Formação”, 1995.

- *Aprender a viver juntos*. Implica a aprendizagem, compreensão e perceção do espaço que os outros necessitam, sabendo gerir eventuais conflitos.
- *Aprender a ser*. Implica o desenvolvimento e respeito pela personalidade do indivíduo, estimulando a capacidade de “autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal.

Segundo a OCDE (1996) o conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida é, portanto, encarado como estratégia para o século XXI ao apostar no desenvolvimento pessoal, ao reforçar valores democráticos, ao cultivar a vida em comunidade, ao procurar manter a coesão social, ao promover a inovação, a produtividade e o crescimento económico.

A ELV deixou de contemplar, apenas, a perspetiva humanista preconizada por Faure, para passar a obedecer às oscilações de diferentes políticas, assim como às regras e orçamentos dos seus mercados económicos. A educação de adultos, a ELV, reveste-se de intencionalidade política; continua a ser um direito essencial do cidadão, mas é cada vez mais também um dever, porque as motivações económicas impulsionam a que cada sujeito “se eduque” continuamente (OCDE, 1996).

3.2.2. A Iniciativa Novas Oportunidades e o RVCC nos Centros Novas Oportunidades

Num contexto de relações internacionais globalizadas e de imersão na União Europeia (UE), as escandalosas taxas de iliteracia que Portugal apresentava e os baixos índices de escolarização na sua população ativa eram um problema (OCDE, 1996). De acordo com dados do Instituto Nacional de Estatística (2001), a taxa de adultos com menos de nove anos de escolaridade, correspondente ao ensino obrigatório, no ano de 2000, atingia 64,2% dessa população. Este “perfil” de cidadão trabalhador é encarado como um entrave ao crescimento económico sustentado, agravado pelo facto de se distanciar da média de anos de escolarização das populações de outros países membros da UE (Tabela 1).

Tabela 1. Média de anos de escolarização da população adulta

Países	Média
Noruega	13,8
Dinamarca	13,6
Alemanha	13,4
Luxemburgo	13,4
Finlândia	12,1
França	11,5
Grécia	10,5
Espanha	10,5
Turquia	9,6
Portugal	8,2
Total	12

Fonte: OECD, 2005

Para que Portugal integrasse o grupo de países com economias em desenvolvimento baseadas em conhecimento, necessitava de um impulso significativo que lhe permitisse reforçar a escolarização de nível secundário. A proposta de aposta política surgiu, então, por parte da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), incentivando a que este incremento de escolarização fosse uma prioridade, uma vez que “a redução do défice de escolarização da população portuguesa favorece o crescimento, quer porque melhora a qualidade do trabalho, quer porque facilita a adopção de novas tecnologias” (Ministério da Educação e Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, 2005, s.p.).

Estudos realizados (de outro âmbito, que não serão aqui explorados) mostram os proveitos colhidos nas dinâmicas de atividade económica e emprego, quando há investimento em capital humano e, portanto, de educação e formação. “O investimento em educação e formação diminui significativamente o risco e duração do desemprego e faz aumentar as probabilidades de reinserção no mercado de trabalho” (ME e MTSS, 2005, s.p.).

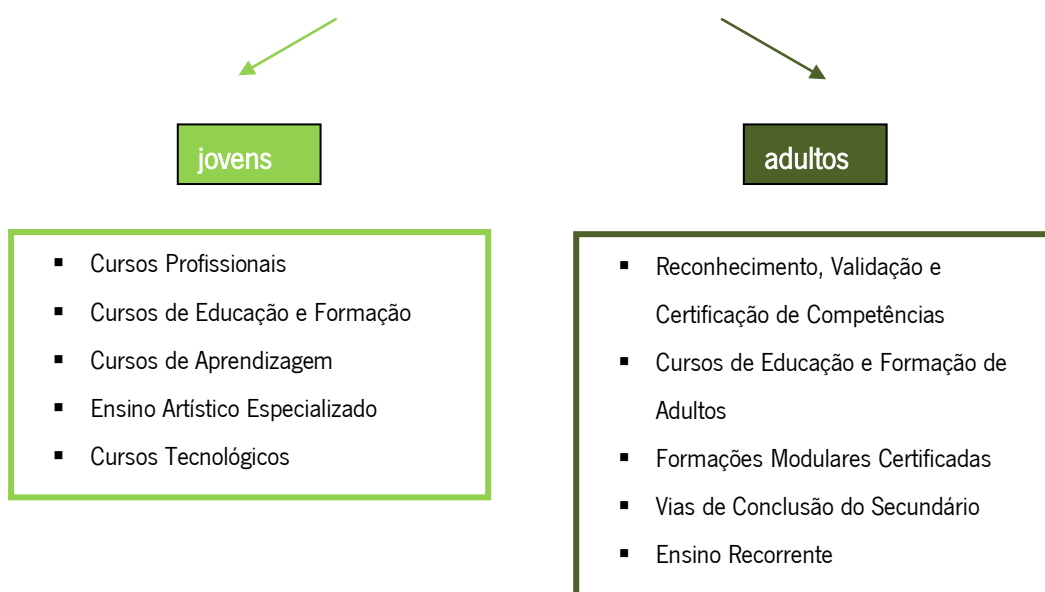
O nascimento da iniciativa nacional que visava o reconhecimento e validação de conhecimentos e competências teve, sobretudo, uma motivação política (Novas Oportunidades, 2005). Além da necessidade urgente de qualificação da população, surgia, ainda, o importante conceito de formação contínua e ao longo da vida como um elemento-chave nos países economicamente competitivos (ME e MTSS, 2005, s.p.). O envelhecimento das populações destes países afigura-se como um fator deveras influente, quando se fala em competitividade e reciclagem de conhecimentos e competências, pela necessidade que os trabalhadores sentem e as entidades empregadoras lhes fazem sentir de atualização (do saber, saber fazer e saber ser), segundo Delors (1996), constante e

permanente. À data de formalização da iniciativa, Portugal apresentava cerca de 3.500.000 trabalhadores com escolarização inferior ao ensino secundário (ME e MTSS, 2005, s.p.).

Os primeiros Centros Novas Oportunidades surgiram no início de 2006, fruto de uma iniciativa conjunta dos Ministérios da Educação e do Trabalho e Solidariedade Social, decretada a 14 de Dezembro de 2005, denominada Iniciativa Novas Oportunidades. O objectivo primordial desta iniciativa era (e continua a ser) “alargar o referencial mínimo de formação até ao 12º ano de escolaridade para jovens e adultos” (ME e MTSS, 2005, s.p.).

De acordo com essa finalidade, a INO assentava em dois pilares fundamentais: primeiro, pretendia alargar o leque de cursos profissionalizantes de nível secundário, para jovens em formação, pretendendo que essa mesma oferta se traduzisse em metade das vagas do ensino secundário, no ano de 2010; segundo, ambicionava elevar a formação base de adultos no ativo que apresentassem baixos índices de escolarização, pretendendo qualificar 1.000.000 de adultos até 2010 (ME e MTSS, 2005, s.p.).

Essas duas modalidades de qualificação no âmbito da INO são ilustradas na figura 1.



Fonte: ME e MTSS, 2005, s.p.

Figura 1. Modalidades de qualificação da INO

Por questões de pertinência do presente trabalho, abordarei apenas as questões relativas ao processo de RVCC, respeitante a uma das opções nas modalidades de qualificação de adultos integradas na INO. Debruçar-me sobre as restantes modalidades de qualificação, no âmbito da INO, fugiria ao âmbito do presente relatório e implicaria um enquadramento teórico distinto.

A grande novidade trazida pelos CNO seria a possibilidade de “transformar” a experiência profissional e o percurso de vida dos sujeitos em certificados de habilitações. Para que essa qualificação de adultos no ativo pudesse ser uma realidade, era fulcral definir parâmetros de validação daquilo que seriam conhecimentos e competências adquiridas por esses mesmos adultos ao longo da vida. Assim, surge o conceito de Reconhecimento e Validação de Conhecimentos e Competências (RVCC).

O processo RVCC em Portugal e experiências europeias semelhantes

Pode considerar-se que o conceito de RVCC se baseou na definição de aprendizagens não formais e informais apresentada pelo *European Centre for the Development of Vocational Training* (CEDEFOP)¹², uma vez que a necessidade de valorização dessas aprendizagens já vinha a ser sentida por outros países da União Europeia. Desta forma, consideram-se três categorias de aprendizagem (CEDEFOP, 2001):

- a) *Aprendizagem formal*. Toda aquela que advém de educação ou treino institucional, estruturado e com objetivos definidos, onde há intenção de aprendizagem e certificado da mesma.
- b) *Aprendizagem não formal*. Não advém de educação ou treino institucional e, na maioria das vezes, não se obtém certificado. Apesar disso, há intenção de aprendizagem por parte do sujeito, que define os seus próprios objetivos, suportes e tempos de aprendizagem.
- c) *Aprendizagem informal*. Considera-se toda a aprendizagem resultante das ações quotidianas do sujeito, nos seus momentos de trabalho, convívio e lazer e que, na maioria dos casos, provém de forma não intencional.

¹² Mantém o acrónimo do original em francês – Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle)

Dada a aparente facilidade em “voltar à escola”, deu-se um afluxo intenso aos CNO, tendo o número de Centros existentes no país quase que duplicado no período de três anos.¹³ Houve, então, uma grande procura desta nova forma de qualificação, quer por parte dos indivíduos a título particular (na perspectiva de se valorizarem e aumentarem os conhecimentos e aptidões), quer por parte das empresas, que viram aqui uma forma eficaz de valorizarem os seus quadros de pessoal com menores habilitações, reciclando conhecimentos.

Nem todas as pessoas que procuram os CNO estão em condições de iniciar um processo de RVCC. Convém, aqui, expor o percurso que segue o adulto que procura a certificação. Numa primeira fase, denominada *Acolhimento*, o adulto é levado a inscrever-se no Sistema de Informação e Gestão da Oferta (SIGO), plataforma essa que recolherá os dados biográficos relevantes.

Numa segunda fase, a fase do *Diagnóstico*, os Técnicos de Diagnóstico e Encaminhamento (TDE) aprofundam as razões da procura do CNO, assim como recolhem as características necessárias para traçar o perfil de adulto e sua situação pessoal e profissional específica.

A terceira fase é a do *Encaminhamento*. Face ao diagnóstico realizado, o TDE apresentará os dois cenários possíveis e negociará com o adulto o percurso que o aconselha a fazer. Caso o adulto demonstre possuir as competências mínimas despoletadoras de uma certificação, será integrado num grupo que inicie o processo de RVCC. Caso o adulto não demonstre possuir as competências essenciais para a obtenção do certificado em causa (que poderá ser B1, B2, B3 ou Sec, de acordo com o caso específico), serão apresentadas alternativas formativas capazes de ajudar o adulto, nomeadamente através de cursos EFA (Educação e Formação de Adultos).

Uma vez iniciado o processo de RVCC, o ponto de partida para cada um dos adultos será a sua própria história de vida, uma vez que o resultado “material” da certificação a obter é a construção de um Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA). O PRA de cada um dos adultos deve evidenciar a mobilização das competências essenciais apontadas pelo *Referencial de Competências Chave (RCC)*¹⁴ A validação do PRA do adulto é feita, publicamente, face a um Júri de Certificação de Competências, que considerará, ou não, o adulto merecedor da certificação em causa.

¹³ In <http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/estatistica>

¹⁴ O Referencial de Competências-Chave é um documento elaborado pela Agência Nacional para a Qualificação.

Convém, portanto, apresentar quais são os domínios de evidenciação de competências a que o adulto fica sujeito para obtenção de qualificação. O quadro 2 representa as áreas de competência comuns a qualquer certificação de nível básico.

Quadro 2 - Áreas de competência do Referencial de competências-chave para o Ensino Básico

Área de competência	1.º Ciclo do EB	2.º ciclo do EB	3.º ciclo do EB
Cidadania e Empregabilidade	CE B1	CE B2	CE B3
Linguagem e Comunicação	LC B1	LC B2	LC B3
Matemática para a Vida	MV B1	MV B2	MV B3
Tecnologias da Informação e Comunicação	TIC B1	TIC B2	TIC B3

Uma vez descritas as áreas de competências-chave, é fundamental explicitar quais os critérios de evidência que o adulto deve ser capaz de demonstrar no final da certificação. Esses critérios de evidência vão variar em função da área de competências-chave em causa e da unidade de competência, conforme ilustram os quadros 3, 4 e 5.

Quadro 3 - Critérios de evidência da área de competências Cidadania e Empregabilidade para o nível B3

Área de competência: Cidadania e Empregabilidade	
Unidade de competência	Critérios de Evidência
Organização Política dos Estados Democráticos Competências para trabalhar em grupo	▮ Transmitir conclusões.
	▮ Liderar um grupo.
	▮ Estabelecer Compromissos.
	▮ Reconhecer e respeitar a diversidade dos outros.
	▮ Resolver interesses divergentes.
Organização Económica dos Estados Democráticos Competências de adaptabilidade e flexibilidade	▮ Ajustar o desempenho profissional a variações imprevistas.
	▮ Assumir riscos controladamente e gerir recursos.
	▮ Fornecer informação de retorno (feedback).
	▮ Conhecer os sistemas organizacionais e sociais.
	▮ Identificar e sugerir novas formas de realizar as tarefas.
Educação/Formação, Profissão e Trabalho/ Emprego Competências de educação/Formação ao longo da vida	▮ Ter iniciativas e evidenciar capacidades de empreendimento.
	▮ Aprender a aprender.
	▮ Construir uma carteira de competências individual.
	▮ Utilizar tecnologias de formação à distância.
	▮ Posicionar-se face às relações entre deontologia e inovação tecnológica.
Ambiente e Saúde Competências de Relacionamento interpessoal	▮ Conhecer dispositivos e mecanismos de concertação social.
	▮ Ensinar os outros.
	▮ Conduzir negociações.
	▮ Gerir e negociar disputas.
	▮ Tomar posição sobre a reintegração social das vítimas de acidentes.
	▮ Relacionar meio ambiente e desenvolvimento socioeconómico.
	▮ Conhecer o papel do Estado na promoção da saúde dos cidadãos.

Através da análise do quadro 3 podemos verificar que a área de competências “Cidadania e Empregabilidade” se divide em quatro unidades de competências-chave, que enfatizam a organização política e económica dos estados democráticos, a importância de aquisição de competências de educação e formação ao longo da vida e, ainda, competências de relacionamento interpessoal, ambiente e saúde.

Cada uma dessas unidades de competências-chave apresenta os respetivos critérios de evidência, que o adulto deverá ser capaz de apresentar.

Quadro 4 - Critérios de evidência da área de competências Linguagem e Comunicação para o nível B3

Área de competência: Linguagem e Comunicação	
Unidade de Competência	Critérios de Evidência
Compreender e produzir discursos orais, com recurso a estruturas linguísticas e não linguísticas, adequadas à fluência e expressividade dos mesmos LC ₃ A	· Ouvir e compreender diversos discursos orais, de longa duração e crescente complexidade.
	· Saber distinguir nos discursos orais os fatos e as opiniões.
	· Identificar um discurso argumentativo e justificá-lo.
	· Identificar um discurso persuasivo e justificá-lo.
	· Identificar as diversas funções da linguagem em discursos orais.
	· Produzir discursos orais em que a linguagem, o tom e a extensão tenham em conta a audiência, a complexidade do tema e a formalidade da situação.
	· Iniciar um discurso que encoraje os outros a participar.
	· Participar em discussões de temas complexos.
	· Fazer sínteses de discursos orais de temas complexos.
Ler com fluência, com fins recreativos e informativos LC ₃ B	· Ler com fluidez e clareza.
	· Ler criticamente textos diversificados e complexos.
	· Reconstruir o significado de um texto globalmente ou em partes.
	· Esquematizar textos narrativos.
	· Escolher estratégias de leitura conforme os objetivos dos textos.
Dominar com correção todas as técnicas da escrita em diferentes suportes tecnológicos LC ₃ C	· Identificar valores éticos, políticos e religiosos em textos lidos.
	· Escrever com correção ortográfico e gramatical.
	· Saber usar o processamento de texto na redação, revisão, correção e edição de texto.
	· Escrever documentos com objetivos específicos.
	· Escrever sumários, sínteses ou paráfrases.
	· Elaborar projetos escritos com finalidades diversas.
Compreender e produzir linguagens não verbais ou mistas em contextos diversificados do quotidiano LC ₃ D	· Redigir textos com correção gramatical, riqueza de vocabulário, diversidade sintática.
	· Compreender e produzir linguagens mistas em situações formais.
	· Compreender linguagem simbólica de complexidade crescente.
	· Compreender mensagens não verbais de filmes de alguma complexidade.
	· Compreender a linguagem não verbal que acompanha manifestações públicas, políticas, religiosas, desportivas, sociais, etc.).
	· Entender manifestações artísticas (moda, arte plástica, música, teatro) de alguma complexidade.
	· Produzir informalmente manifestações não verbais, com objetivos específicos.

Pela leitura do quadro 4 compreendemos que a área de competências de “Linguagem e Comunicação” apresenta quatro unidades de competências-chave, relacionadas com a produção e compreensão de discursos orais, a leitura, a correção e domínio das ferramentas de expressão escrita e, por último, a compreensão de linguagens não verbais.

Quadro 5 - Critérios de evidência da área de competências Tecnologias de Informação e Comunicação para o nível B3

Área de competência: Tecnologias de Informação e Comunicação	
Unidades de Competência	Situações / Experiências de Vida
Operar, em segurança, equipamento tecnológico, designadamente o computador	· Operar equipamento tecnológico diversificado (por exemplo: câmara de vídeo, televisão, máquina de lavar, caixa multibanco, telemóvel, sonda, sistema de rega, etc.).
	· Reconhecer os fatores de risco e as precauções a tomar quando se trabalha com determinado tipo de equipamento tecnológico: ligações seguras, postura, fadiga, etc.
	· Distinguir diferentes tipos de computadores (PC e portátil) ao nível do preço, tipo de utilização, entre outras características.
	· Abrir, redimensionar e fechar uma janela do ambiente de trabalho.
	· Configurar no computador hora, data, propriedades do monitor, fundo e proteção do ecrã.
	· Criar um atalho para um ficheiro e mudar o nome.
	· Usar acessórios do sistema operativo: calculadora, jogos, MSPaint.
Realizar Cálculos	· Reconhecer as formas de propagação dos vírus informáticos e seus perigos, e ativar um programa anti-vírus.
	· Criar uma nova folha de cálculo.
	· Inserir números e texto em células e formatá-los.
	· Adicionar limites, cores e padrões.
	· Utilizar fórmulas lógicas e aritméticas numa célula.
	· Utilizar diferentes formas de notação.
	· Apresentar os números de uma célula em percentagem.
	· Importar para a folha uma imagem ou texto.
	· Criar diferentes estilos de gráfico para analisar informação e modificá-los.
	· Exportar uma folha de cálculo ou gráfico.
Interpretar Resultados e Apresentar Conclusões	· Utilizar uma lista como uma base de dados.
	· Usar as funções de base de dados para gerir e analisar os dados de uma lista.
	· Criar um documento, inserir texto, imagens e tabelas e formatá-los.
	· Inserir números de página, cabeçalho e notas de rodapé num documento.
	· Inserir texto automático num documento.
	· Formatar o documento em colunas.
	· Abrir um programa de apresentação.
	· Criar uma nova apresentação.
	· Adicionar texto e imagem à apresentação.
	· Utilizar as ferramentas de cortar, copiar e colar texto ou imagem.
	· Inserir um duplicado do diapositivo e alterar o seu conteúdo.
	· Adicionar efeitos de animação e transição aos diapositivos.
	· Realizar uma apresentação.

Área de competência: Tecnologias de Informação e Comunicação (cont.)	
Unidades de Competência	Situações / Experiências de Vida
Interpretar o espaço físico enquadrando-o num modelo matemático	· Identificar os elementos necessários para ligar um computador à Internet.
	· Comparar as ofertas dos diferentes fornecedores de serviços.
	· Identificar e interpretar vocabulário específico usado na Internet.
	· Iniciar um programa de navegação (browser) na Web e abrir um endereço na Internet.
	· Reconhecer as funções das diferentes barras do programa de navegação.
	· Pesquisar em diferentes motores de busca, utilizando ou não palavra-chave.
	· Criar uma caixa de correio pessoal e organizar um livro de endereços.
	· Ler, apagar e enviar mensagens, com ou sem ficheiro anexo.
	· Identificar os cuidados a ter, relativamente aos vírus informáticos.
	· Utilizar informação recebida via Internet, noutros suportes.
	· Identificar as regras de utilização das salas de conversação.
	· Escolher uma alcunha (nickname) e entrar numa sala de conversação.
	· Identificar as vantagens e desvantagens deste tipo de serviço.
	· Criar um sítio com uma aplicação de apresentações ou uma aplicação de edição e gestão.
	· Modificar o design e esquema de cores.
	· Inserir links, texto, imagens próprias ou de uma galeria de imagens e pré-visualizá-las.

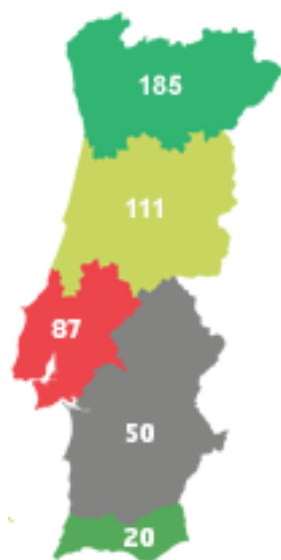
Através da leitura do quadro 5, compreendemos que a área de competência “Tecnologias de Informação e Comunicação” apresenta quatro unidades de competências-chave, que abordam a operação de material informático, a realização de cálculos, a interpretação e apresentação de resultados e, por último, a interpretação do espaço físico num determinado modelo.

Da relação dos quadros 3, 4 e 5 podemos concluir que os critérios de evidência das competências-chave na área das TIC envolvem as aprendizagens realizadas nas restantes áreas de competência (Cidadania e Empregabilidade e Linguagem e Comunicação).

Optei por omitir todos os critérios de evidência da área de competências-chave de MV, uma vez que o instrumento desenhado não pretende avaliar, em nenhuma dimensão, o impacto de eventuais aprendizagens dessa área de certificação.

Colocou-se, ainda, a questão dos desempregados: os centros de Emprego reservavam-se o direito de encaminhar os sujeitos à procura de emprego para soluções educativas adequadas à sua realidade e área profissional. Desta forma, os adultos aproveitavam a falta temporária de emprego para abraçar a oportunidade de obter uma certificação escolar, profissional ou ambas. Esse

encaminhamento por parte do IEFP (Instituto do Emprego e da Formação Profissional) foi um factor determinante para o surgimento de cada vez mais CNO na zona norte do país (Figura 2).



Fonte: Novas Oportunidades, 2011

Figura 2 . Distribuição dos CNO em Portugal continental, 2010

A predominância de CNO verificada na zona norte relaciona-se com a taxa de desemprego sentida nessa região, de acordo com os dados do mesmo Instituto, que apontam para as mais elevadas percentagens de desemprego em Portugal continental entre os anos de 2008 e 2010 (Tabela 2).

Tabela 2. Taxa de desemprego em Portugal continental entre 2008 e 2010

Evolução do desemprego registado por região								
Situação no fim do ano								
	2008	%	2009	%	2010	%	Var. %	
							2008/2009	2010/2009
Continente	402 545	100	504 775	100	519 888	100	+25,4	+3,0
Norte	183 893	44,8	228 494	46,1	234 169	45,0	+24,3	+2,5
Centro	62 739	14,0	74 346	13,8	73 949	14,2	+18,5	-0,5
Lisboa V. Tejo	120 664	32,8	154 627	31,6	160 618	30,9	+28,1	+3,9
Alentejo	18 751	4,9	21 706	5,0	22 854	4,4	+15,8	+5,3
Algarve	16 498	3,5	25 602	3,4	28 298	5,4	+55,2	+10,5

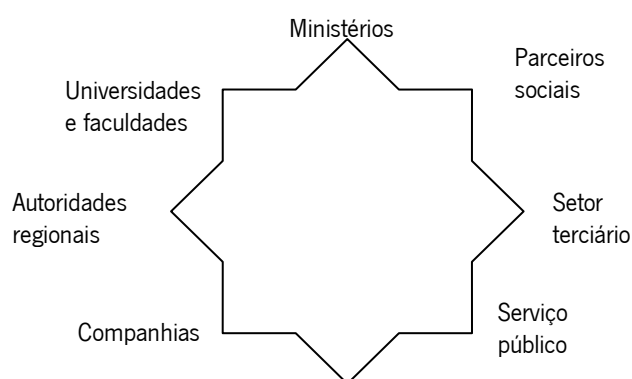
Fonte: IEFP, IP, GEA

Um programa de âmbito nacional idêntico à INO foi levado a cabo na Noruega, nascido em 1999 e denominado “Realkompetense Project¹⁵” (Norwegian Agency for Lifelong Learning, 1999, s.p.), sob a tutela de uma agência nacional para a educação ao longo da vida, denominada VOX.

À semelhança da INO, o projeto Realkompetense visava uniformizar critérios de reconhecimento e validação de todas as aprendizagens informais e não formais que o adulto fizesse ao longo da sua vida pessoal, social e profissional (VOX, 1999, s.p.). Enquanto a INO criou toda uma rede de CNO que acompanhassem essa validação de competências, o projeto norueguês pretendia criar um sistema de referência que permitisse à própria entidade empregadora (dos mais variados setores económicos) certificar as aprendizagens não formais e informais dos seus colaboradores.

De acordo com a VOX (1999), uma das preocupações centrais do projeto era credibilizar os seus utilizadores, garantindo que o sistema de validação dessas aprendizagens concertava os interesses institucionais (e que, portanto, respeitava a organização e estrutura do sistema educativo e seus estabelecimentos de ensino) com os dos locais de trabalho. De acordo com o autor, no final de 2001, um total de 24.000 pessoas tinha já participado na iniciativa de validação das suas aprendizagens informais e não formais e ao nível do ensino secundário, dos 17.000 adultos que pretenderam “cartografar” esse tipo de aprendizagens, 15.000 obtiveram a validação de competências.

Uma das estratégias de desenvolvimento da iniciativa passou pelo estabelecimento de uma rede de cooperação entre instituições de diversos setores (ministérios, parceiros sociais, universidades e instituições de ensino, autoridades regionais, empresas, comércio e serviços públicos), enquanto plano desenhado para um reforço na aceitação e confiança na própria iniciativa (Figura 3).



Fonte: VOX, 2002

Figura 3. Redes de cooperação estabelecidas no projeto "Realkompetense"

¹⁵ In <http://www.vox.no/global-meny/Hjelp/Stikkordregister/Realkompetanse/>

De acordo com a mesma agência (2002), a implementação do projeto, a fim de garantir a comunicação entre parceiros, a troca de ideias e experiências e a confiança na iniciativa, pressupunha reuniões periódicas de gestores de projeto e grupos de aconselhamento. Esses grupos de aconselhamento pretendiam providenciar testes vocacionais enquanto meio de avaliação das aprendizagens não formais de imigrantes, o apoio a adultos com baixos níveis de literacia e, ainda, ferramentas de avaliação das aprendizagens não formais ao nível do ensino secundário.

Um dos grandes benefícios apontado à iniciativa, segundo a opinião pública, era a forma como poderia beneficiar a carreira profissional de um adulto, ao garantir que o seu tempo de trabalho se traduzia em certificação de competências e conhecimentos, assemelhando-se, aqui, à INO. Além disso, permitir-lhe-ia progressão profissional e reconhecimento em eventual procura de emprego. Do outro lado dos beneficiados pela iniciativa, encontram-se as entidades empregadoras. O sistema de validação de conhecimentos e competências permitia poupar esforços na procura de colaboradores, na medida em que definia minuciosamente o perfil indicado, além de favorecer a implementação de sistemas de monitorização de qualidade e de avaliação sistemática da aprendizagem de competências relacionadas com a função.

Prós e contras do processo RVCC

Considerando todas as referências feitas até aqui e os responsáveis políticos em exercício de funções à data do nascimento da INO como seus principais defensores, convém agora apontar algumas opiniões contrárias, ou seja, que não apoiam a INO como uma boa medida educativa e governativa.

A maioria das opiniões que se manifestam contra a INO e, especificamente, contra as qualificações através do processo RVCC, surgem em blogues e artigos de opinião em jornais e revistas, além de algumas participações televisivas de elementos do Parlamento (Passos Coelho, 2011).

Regra geral, são apontados dois principais argumentos contra a INO:

- a) A INO não passa de uma **medida desesperada para qualificar**, massificadamente, a população adulta, acusando a mesma (INO) de propaganda política.

No blogue de temática educativa “A educação do meu umbigo”, Paulo Guinote (2011) escreve um artigo de opinião onde se pode ler que “O programa Novas Oportunidades é

uma enorme máquina de propaganda, oleada com verbas europeias, comandada por alguém com enormes preconceitos ideológicos (...)” e que “(...) terá tanto impacto na qualificação efectiva da mão-de-obra nacional quanto o tiveram os cursos do agora longínquo FSE¹⁶. Quase nulo, portanto.” E até se fazer “o cálculo custo/benefício desta enorme operação de produção de diplomas e se perceber que foi uma forma extremamente hábil de sorver fundos europeus para um aparelho burocrático clientelar e diversas equipas de estudiosos disponíveis para certificar a qualidade da certificação”¹⁷.

- b) Os adultos que passam pelos CNO **não aprendem nada** e beneficiam de **facilitismo**, competindo injustamente contra outros adultos que cumpriram um percurso escolar “padrão”¹⁸.

Pode ler-se a opinião do professor Rui Baptista (2008), no blogue “De Rerum Natura”, num artigo intitulado “Novas Oportunidades ou Novos Oportunismos?” acerca da injustiça trazida pela certificações da INO: “(...) os pais que fizeram sacrifícios para formar os filhos num percurso escolar normal (...) assistem ao desconsolo de os verem vítimas do desemprego (...). A continuar-se no caminho do ataque sistemático a um ensino secundário oficial exigente, paradigma de uma aprendizagem escolar séria (...) quanto tempo faltará para a sua derrocada final? (...) Desistir de estudar na juventude e procurar um emprego que dê para continuar estudos escandalosamente facilitados na idade adulta é o oposto a passar noites insones em vésperas de exames. Não será que com todos estes facilitismos se estará hoje a dar mais que razão a (...) Francisco Sousa Tavares e à sentença por si proferida : *“Estamos a formar não um país de analfabetos, como até aqui, mas um país de burros diplomados!”*”¹⁹

Pessoalmente (e, de forma inevitável, também profissionalmente), defendo a INO e acredito nos seus pressupostos, mesmo que por vezes se possam verificar situações de injustiça e falta de ética. Acredito, convictamente, que o maior ganho e impacto desta iniciativa reside no aumento da

¹⁶ Referência a cursos subsidiados pelo Fundo Social Europeu.

¹⁷ In <http://educar.wordpress.com/2011/05/17/o-tal-problema-de-comunicacao/>

¹⁸ Entenda-se como “padrão” o percurso escolar do aluno que nunca frequentou qualquer curso profissional ou outro, equivalente a um grau de habilitações.

¹⁹ In <http://dererumundi.blogspot.com/2008/09/novas-oportunidades-ou-novos.html>

autoestima nos adultos envolvidos, do seu autoconceito e autoconfiança. Por ser professora, tenho consciência da dimensão que a autoestima tem em todos os nossos atos, da forma como influencia o nosso olhar e as nossas ações. O mesmo pretende exemplificar Armindo Santos Silva, adulto certificado com nível Sec por processo RVCC, ao dizer “a todas vós, profissionais e formadoras do CNO, agradeço a vossa ajuda e compreensão por hoje eu me sentir superior ao que ontem era”²⁰. Ou Natividade Pires, adulta certificada com nível Sec por processo RVCC, cerca do programa Novas Oportunidades: “(...) achei-o acessível, muito enriquecedor, mesmo fascinante. Conduziu-me à descoberta de conhecimentos e ao despertar de emoções adormecidas e acondicionadas na gaveta do comodismo que, jamais indagaria se não tivesse mergulhado neste desafio. Fui empenhada e trabalhadora.”²¹

Penso que aquilo que nos distingue (uns dos outros) vai muito além da formação académica que tivemos e do percurso escolar, padrão ou não, que cada um de nós percorreu. A procura de um emprego obriga a evidenciar muito mais do que um currículo; a idiossincrasia do sujeito fará a diferença.

3.2.3. Supervisão e avaliação na Educação e Formação de Adultos

“Liderança, visão, diálogo, pensamento e ação são os cinco pilares de sustentação de uma organização dinâmica, situada, responsável e dinâmica.”

(Alarcão, 2001, p. 20)

Uma definição de supervisão constante em qualquer dicionário, nomeadamente do da Porto Editora (2011) remete-nos para *o ato ou efeito de coordenar, dirigir, orientar ou inspecionar*.

Não obstante o seu significado literal, o de “visão superior à normal” (Priberam, 2011), a supervisão deve ser encarada como o “processo de relacionamento dual nos processos de formação”

²⁰ In <http://cnocondeourem.blogspot.com/2010/01/minha-opiniao-sobre-o-processo-rvcc.html>

²¹ In <http://www.mdb.pt/noticia/547>

(Sá-Chaves, 1999, p. 11). Dual porque não pode ser (bem) feita sem envolver as duas partes: supervisor e supervisionado.

Como diz Sá-Chaves, “(...) é do conhecimento geral que o conceito de supervisão mais correntemente divulgado o faz corresponder ao conceito de *orientação da prática pedagógica*” (1999, p. 12), embora a supervisão seja uma ação quotidiana. Portanto, “a supervisão e atitude supervisiva pressupõem um atento e abrangente olhar que contemple e atente ao perto e ao longe, ao dito e ao não dito (...), ao ser e à circunstância, à pessoa e ao seu próprio devir” (Sá-Chaves, 1999, p. 15), que são transversais a várias áreas profissionais.

É (a supervisão) uma “complexa matriz de gestão, cujas variáveis devem ser permanentemente tidas em conta, quer na sua própria evolução, quer no desenvolvimento da sua multi-interatividade, face aos objetivos que, em cada situação e momento, se apresentam como desejáveis e esperados” (Sá-Chaves, 1999, p. 14).

Numa perspetiva de supervisão mais empresarial, mais preocupada com a gestão, podemos dizer que o trabalho de supervisão consiste em “ajudar aqueles que realizam o *trabalho operacional*²² a desempenhá-lo com maior eficiência” (Cusins, 1999, p. 5).

Ter capacidade de “supervisão significa ser capaz de olhar em frente e planificar, olhar à volta para organizar e coordenar esforços, olhar para trás com regularidade, de modo a monitorizar o cumprimento da planificação e, finalmente, olhar para dentro das coisas e acertá-las, ao assumir o controlo e a resolução dos problemas. Central a todas elas, e essencial pela sua eficiência, está a nossa capacidade de liderar, comunicar e aprender” (Cusins, 1999, p. 7).

A figura 4 ilustra bem a complexidade do ato de supervisionar, das inúmeras tarefas simultâneas e complementares que o supervisor deve ser capaz de realizar. O supervisor não é apenas aquele que supervisiona, o superior hierárquico, mas é também aquele que aconselha.

Na figura podemos observar que a função supervisiva implica “olhar para dentro”, “olhar para trás”, “olhar em frente” e “olhar à volta”. Ser supervisor implica liderar, comunicar e aprender, numa dinâmica constante de resolução de problemas, monitorização, planificação, organização e coordenação.

²² Referido pelo autor como o “trabalho que não advém do esforço de outros, mas do próprio”, “como o cirurgião que recupera a visão de um doente ou um dactilógrafo que tenta obter um documento legível”.

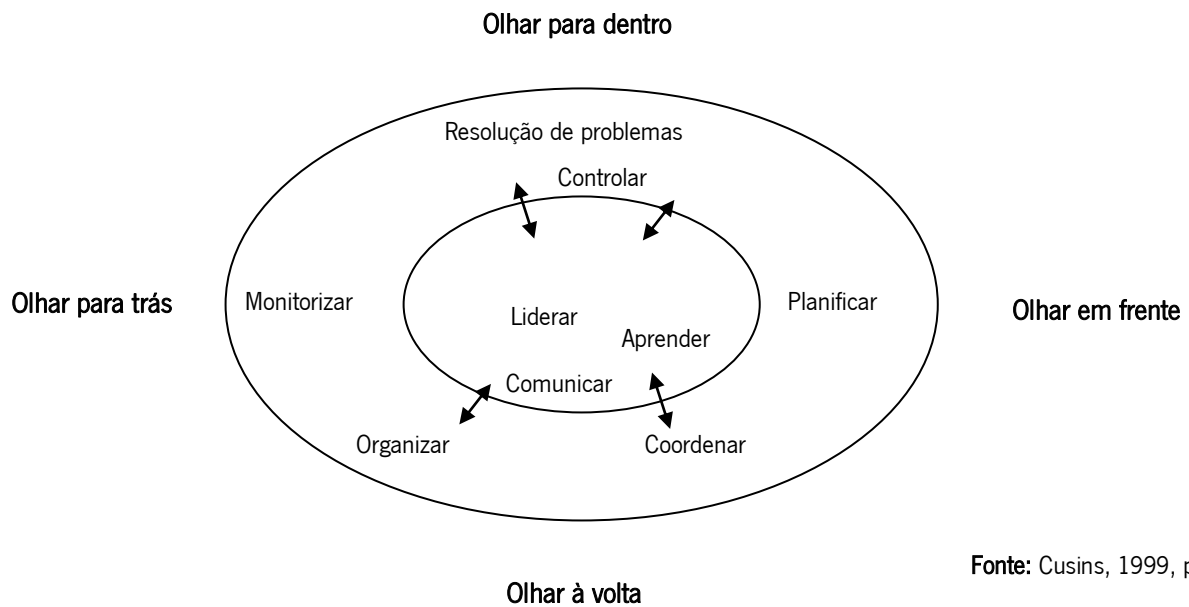


Figura 4. Esquema síntese da função supervisiva

Da análise da figura podemos concluir que é a interação constante entre as várias dimensões do olhar supervisivo que propicia uma prática consciente e problematizadora.

Ora, nem sempre a supervisão é encarada nesta sua complexidade, o que leva Vieira (1993) a dizer que “a reflexão explícita e conjunta sobre formas de conceção, organização e gestão do processo de supervisão constitui uma condição indispensável” à alteração da tradição supervisiva em Portugal, de cariz prescritivo, que “confere ao supervisor o papel dominante na tomada de decisões” (p.60).

Esta visão construtivista de supervisão leva-nos para o campo de ação da formação: como deve ser a formação, que alterações deve sofrer para se compatibilizar com uma perspetiva mais dialogada da supervisão? Lalanda (1996) afirma a este propósito que “nenhum ser humano se pode eximir à atividade de pensar. Pensar é algo que acontece naturalmente e de pouco vale tentar ensinar a outro como fazê-lo” (p. 45).

Em relação à formação, “a análise da atividade profissional, feita por Schön, salienta o valor epistemológico da prática e revaloriza o conhecimento que brota da prática inteligente e refletida que desafia os profissionais não apenas a seguirem as aplicações rotineiras de regras e processos já conhecidos, ainda que através de processos mentais heurísticos corretos, mas também a dar resposta a questões novas, problemáticas, através da invenção de novos saberes e novas técnicas produzidos no aqui e no agora que caracteriza um determinado problema” (Alarcão, 1996, p. 17).

O formador deve, portanto, adquirir uma postura proativa em relação à divulgação do conhecimento, pois os “objetivos e as estratégias com que se pretende atingi-los instalam a *máquina de criar dúvidas*, abrem caminho à inquietação (...)” (Sá-Chaves, 1999, p. 23).

Essa *máquina de criar* dúvidas simboliza a inquietude e inconformação que o formador deve criar no formando. Ou ainda o papel de formador, que Alarcão (1996) refere como “facilitador”, quando diz que “o papel do formador não consiste tanto em ensinar como em facilitar a aprendizagem, em ajudar a aprender. (...) não se pode ensinar ao aluno aquilo que ele vai ter necessidade de saber, embora se possa ajudá-lo a adquirir esse conhecimento” (p.18).

Isso não invalida, segundo a mesma autora, que “o papel do facilitador que o formador desempenha não possa envolvê-lo num tipo de ensino mais tradicional, expositivo e que ele assuma, quando necessário, a função de comunicar informação, descrever teorias, discutir aplicações, exemplificar, etc. Mas, sempre que possível, deverá retomar as atividades que lhe são próprias e que consistem em demonstrar, questionar, aconselhar exercer o espírito crítico” (Alarcão, 1996, p. 19).

Ainda segundo Alarcão (1996), “o formador articula o dizer com o escutar, a demonstração com a imitação” (p.19) e deve, na situação de formação, desempenhar, sobretudo, três ações:

- 1) Abordar os problemas que a tarefa coloca;
- 2) Escolher na sua atuação as estratégias formativas que melhor correspondem à personalidade e aos conhecimentos dos formandos com quem trabalha;
- 3) Tentar estabelecer com eles (formandos) uma relação propícia à aprendizagem.

Essa situação de formação poderá envolver três estratégias de formação diferentes, segundo Alarcão (1996): a experimentação em conjunto, a demonstração acompanhada de reflexão e a experiência e análise de situações homológicas.

No primeiro caso, a experimentação em conjunto, o supervisor partirá daquilo que o formando pretende saber ou aprender e experimentará com ele. Servirá de modelo e executarão a tarefa em causa conjuntamente.

Um segundo cenário, de demonstração acompanhada de reflexão, será uma metodologia supervisiva adequada sempre que houver necessidade de o formando necessitar de diretivas, de um supervisor que demonstre como realizar determinada tarefa. “O formador demonstra, descreve o que

demonstra, reflete sobre o que faz e o que descreve” (Alarcão, Formação relexiva de professores, estratégias de supervisão, 1996, p. 22).

Por último, a experiência e análise de situações homológicas é uma estratégia que apela ao reposicionamento do formando, pois pretende que se imagine ou problematize em situações homólogas à sua. O papel do supervisor é o de propiciar estas situações de análise.

3.3. Investigações em avaliação da Educação e Formação

3.3.1. Avaliação em educação e formação

“poder falar da avaliação em relação a uma ação de formação é decerto uma função social de valorização desta ação; pode parecer mais necessário falar de avaliação do que fazê-la efetivamente.”

(Barbier, 1985, p. 7)

O processo de avaliação é uma ação quotidiana, estando o termo generalizado na linguagem corrente e até, de alguma forma, se sente uma “inflação da noção” de avaliação (Barbier, 1985, p. 25).

De facto, a avaliação é um elemento chave de qualquer processo formativo havendo, por vezes, alguma confusão relativa ao objeto da avaliação propriamente dito em cada contexto, como diz Barbier (1985), por não se saber se se avalia o formando, as suas aquisições, o formador, os seus métodos ou todo o conjunto.

A fim de estabelecer algumas diferenças quanto ao âmbito da ação propriamente dita, Barbier (1985) aponta como essencialmente diferentes as ações de:

- a)** Controlo da formação e
- b)** Avaliação da formação

Quanto ao controlo da formação, Barbier (1985) diz que ele acontece sempre que as operações efetuadas não têm, aparentemente, outra finalidade que não produzir informações sobre o funcionamento correto de uma atividade de formação.

Por outro lado, relativamente à avaliação da formação, o mesmo Barbier (1985) diz que ela existe sempre que as operações efetuadas têm por resultado a produção de um juízo de valor sobre as atividades de formação. Juízo esse que implica a significação entre um referido (uma representação dos factos) e um referente (o que serve de norma).

Esta distinção essencial não significa que não haja uma inter-relação estreita entre os dois conceitos, uma vez que parte significativa das operações de avaliação se baseia em informações provenientes das operações de controlo (Barbier, 1985).

É no contexto dos diferentes paradigmas científicos que os diversos modelos da avaliação educacional foram surgindo, conduzindo a renovadas conceções de avaliação.

Assim, a fim de enquadrar teoricamente cada postura de avaliação Lesne (1984, citado por Rodrigues, 1994) aponta os três modos de trabalho pedagógico:

- a) MTP1, tipo transmissivo de orientação normativa;
- b) MTP2, tipo incitativo de orientação pessoal;
- c) MTP3, tipo apropriativo centrado na inserção social.

Relativamente aos tipos de avaliação da formação, podem-se esquematizar três posturas de avaliação, de acordo com Rodrigues (1994):

1) objetivista ou técnica

Encara-se a avaliação como uma técnica. “A avaliação identifica-se (...) inevitavelmente, a um processo de controlo externo e não necessita de explicitar, questionar, fundamentar, ou justificar o ‘referencial da avaliação’” (p.97).

2) subjetivista ou prática

Encara-se a avaliação como uma prática. “(...) o indivíduo, sujeito social, é sujeito na formação e na avaliação. É ele a fonte do referencial de avaliação e compete-lhe participar

na organização, gestão, execução e controle do dispositivo e do processo de avaliação, bem como na utilização dos seus resultados” (p.99)

3) dialética e crítica

Encara-se a avaliação como um processo dinâmico, onde “os indivíduos são simultaneamente sujeitos e objectos das situações sociais e das interpretações que delas fazem. A avaliação é aqui entendida como praxis” (p.100).

O quadro abaixo esquematiza os diferentes procedimentos de trabalho avaliativo (Machado, 2009) , baseado nas posturas de avaliação referidas por Rodrigues.

Quadro 6 - Quadro síntese dos procedimentos de trabalho avaliativo

Procedimentos de trabalho avaliativo	Finalidades	Conteúdo	Tomada de decisões	Papel do Avaliador	Modalidades de Avaliação	Paradigma de avaliação
PTA 1 Não-participativo de tipo externo heterónomo	Controlar Verificar Medir	Produto <i>Output</i> Produzido	Autocrática Burocrática Externa Não Negociada	Externo Formal	Heteroavaliação Quantitativa Sumativa	Objetivista
PTA2 Participativo de tipo negociado dialógico	Regular Cooperar Apoiar	Processo/Produto Contexto Construído/Produzido	Democrática Negociada Contratual	Externo Cooperação Compromisso	“Interavaliação” Quantitativa- Qualitativa Formativa	Crítico
PTA3 Meta-participativo de tipo interno autónomo	Autonomizar Transformar	Processo Contexto Induzido/Construído/ Produzido	Ad-hocrática Interna	Interno Informal	Autoavaliação Qualitativa	Subjetivista

O quadro 6 mostra-nos as diferenças entre os vários procedimentos de trabalho avaliativo, na perspetiva das suas finalidades, conteúdo, tomada de decisões, papel do avaliador, modalidades de avaliação e paradigma de avaliação.

Da análise do mesmo quadro podemos concluir que a um paradigma objetivista de avaliação está associado um avaliador com um papel externo e mais formal, preocupado em controlar, verificar e medir e cuja preocupação de conteúdo é o produto. As suas tomadas de decisão são autocráticas e não negociadas, privilegiando a avaliação sumativa.

Num paradigma crítico de avaliação, encontramos um avaliador mais preocupado em regular, cooperar e apoiar o avaliado, enfatizando o processo e não apenas o produto. A sua tomada de decisões é democrática e negociada e a metodologia de avaliação privilegiada é a interavaliação, baseada na relação entre a qualitativa e a quantitativa.

Por último, o paradigma de avaliação subjetivista pretende autonomizar e transformar, preocupando-se com o contexto em que decorre o processo de avaliação. O avaliador é interno ao processo e assim são as suas tomadas de decisão, privilegiando a autoavaliação.

3.3.2. Avaliação em Educação e Formação de Adultos

A adesão das populações visadas pela Iniciativa (Novas Oportunidades) é, pela sua expressão quantitativa e temporal, um caso único e destacado no panorama das políticas públicas de educação-formação de adultos, seja em Portugal, seja mesmo no contexto europeu (CEPCEP, 2010, p.5)

Antes de referir projetos de avaliação de formação específicos, convém contextualizar quais as principais causas, segundo Norbeck (1978), do insucesso na formação de adultos:

1) Tratamos os adultos como crianças.

A associação da noção de educação está entrelaçada com o clássico conceito de instrução, pelo que existe a tendência de levar o adulto pelos mesmos processos formativos que a criança ou adolescente.

Os professores dos adultos são os professores das crianças e adolescentes e, apesar de os professores serem consciencializados para as diferenças entre o público infantojuvenil e o público adulto, o “mal estar profissional” sobrepõe-se e os professores revelam dificuldade de adaptação. Um terceiro fator reside no facto de, na maior parte dos países, a educação de adultos faz-se no mesmo lugar físico da educação de crianças

2) Os adultos não sentem necessidade de educação.

Os adultos não sentem necessidade, não estão motivados para ela ou não a consideram relevante, uma vez que o plano educacional foi concebido sem auscultação do adulto; ele não participou do planeamento dessa educação. Os adultos, por vezes são “mais vítimas do que participantes dos programas de educação”.

3) Não conhecemos os adultos.

Um dos pontos relevantes na relação de formação a estabelecer é conhecer o público que se tem, quais as suas profissões, idades, contextos e expectativas. Só tomando conhecimento da idiossincrasia do adulto se poderá auxiliá-lo na aprendizagem e conduzi-lo ao sucesso.

Ora, olhando para as falhas apontadas por Norbeck (1978), podemos considerar que o processo RVCC tenta colmatar a primeira, na medida em que a existência de um espaço fisco distinto e profissionais que em nada se relacionam com o mundo escolar (infantil), promovem a sensação de adequação da medida ao seu público-alvo.

Por outro lado, o adulto procura a formação, pelo que se poderá considerar suprida a segunda falha apontada por Norbeck (1978), uma vez que o plano educacional é elaborado com o adulto e em função dele.

Será, talvez, na terceira razão apontada por Norbeck (1978), que o processo de RVCC terá um maior cariz inovador, pois o cerne do processo RVCC é o próprio percurso de vida do adulto, pelo que se sentirá, sempre, uma figura central e imprescindível.

Como em qualquer projeto que se proponha ser bem implementado, surge a necessidade de avaliar credivelmente o impacto da medida e os efeitos da certificação profissional dos adultos. Nesse sentido, surgiu uma avaliação de impacto das iniciativas de certificação dos CNO levada a cabo pelo CEPCEP, Centro de Estudos da Universidade Católica Portuguesa, sob a coordenação do professor Roberto Carneiro (CEPCEP, 2010), única até ao momento de âmbito nacional.

As duas dimensões desse estudo recaíram sobre o eixo de avaliação sistémica, por um lado, procedendo à recolha de informações fiáveis acerca dos processos, metodologias e impacto das certificações, e ao eixo da autoavaliação, por outro lado, garantindo a existência de mecanismos de

monitorização e autorregulação da própria iniciativa em momentos vindouros. Pode ler-se no relatório de resultados que “a avaliação externa levada a cabo vem fornecendo informação e dados preciosos para a melhoria continuada da Iniciativa bem como métricas de aferição da sua qualidade e dos seus impactos” (CEPCEP, 2010, p.5).

O referido estudo (CEPCEP, 2010), adotou metodologias de âmbito quantitativo e qualitativo: recorreu a procedimentos de carácter quantitativo, através de inquéritos por questionário (1309 adultos seleccionados aleatoriamente do SIGO) e por entrevista (1519 adultos seleccionados aleatoriamente do SIGO) e registos de observação (1500 adultos; 750 inscritos em CNO e 750 ex-inscritos); outros de carácter qualitativo, através de entrevistas (cerca de 100) e estudos de caso (total de 40 em diferentes anos) e grupos de foco (total de 6 em diferentes anos) e entrevistas em profundidade (total de 13)²³. A população abrangida pelo estudo incluía adultos qualificados pelo processo RVCC, elementos das equipas dos CNO e especialistas técnico-pedagógicos de diversos Centros.

O presente quadro revela as conclusões do estudo de avaliação externa, de acordo com as suas diferentes dimensões.

Quadro 7 – Dimensões e conclusões do estudo nacional de avaliação de impacto das iniciativas de certificação dos CNO

Dimensão	Principais conclusões
<u>Simbólica</u>	A INO é reconhecida como uma Marca Pública, porque favorece a acessibilidade (por ser flexível nos seus tempos, espaços e ritmos de progressão), a inclusão (pois cada indivíduo é único e valorizado na sua singularidade) e perspectiva novos horizontes (ajuda o adulto a idealizar cenários futuros para si próprio, que incluam a mudança).
<u>Qualidade</u>	Os adultos envolvidos na INO, tanto possuidores de certificação como ainda em processo, revelam um elevado grau de satisfação com a qualidade do serviço prestado, consideram a sua passagem pela INO como muito importante e a produção do PRA como um dos pontos fortes do processo de certificação. Revela-se, ainda, o aumento da procura de certificações de 12.º ano.
<u>Competências</u>	Verificaram-se melhorias generalizadas de competências a vários níveis, por parte dos adultos certificados: hard-skills , ao nível da literacia (relativas à leitura e expressões oral e escrita) e das e-competências (no âmbito de utilização do computador e Internet); soft-skills , do ponto de vista das competências pessoais, sociais, cívicas e culturais; meta-skills , pelo reforço da autoestima do adulto e da sua motivação para a aprendizagem.
<u>Procura</u>	A INO desbloqueou a procura de soluções qualificativas, sendo que o processo de RVCC reuniu as preferências dos adultos , por implicar menores custos e facilidades no acesso. O encaminhamento para as ofertas formativas mais adequadas mostrou o impacto dos cursos EFA na população desempregada e de menores de 40, assim como evidenciou os benefícios dos cursos de dupla certificação .
<u>Impactos</u>	A INO sentiu forte adesão da população adulta, embora com alguma resistência por parte de setores específicos (população com menos de 30 anos, profissionais pouco qualificados e mulheres com mais de 50 anos). A família mostrou-se um fator determinante na procura de qualificação, sobretudo a assimetria

²³ In Anexo 3 da “Iniciativa Novas Oportunidades – Primeiros Estudos da Avaliação Externa

existente entre as qualificações de cônjuges.

Os adultos revelam que a INO permitiu **concluir** ciclos de estudo que estavam em aberto, que **aumentou** a cultura-geral dos participantes e que reforçou a autoconfiança e a vontade de continuar a aprender e recomendam a iniciativa a outros adultos.

Pelo menos 32% dos inquiridos revelou que a INO teve um **impacto positivo** na vida profissional (porque conseguiu melhorar ou estabilizar as condições de emprego, aumentou as suas responsabilidades e alargou o seu leque de competências).

Sentiu-se um aumento significativo da **utilização do computador e Internet** para uso pessoal e profissional, por parte dos adultos certificados.

Fonte: CEPCEP, 2010, p.8

Sumariamente, as conclusões do estudo (CEPCEP, 2010) apontam para o reconhecimento da INO como uma Marca Pública, por parte do seu público-alvo e dos diversos agentes, da comprovada qualidade do serviço prestado e para a verificação de um aumento dos níveis de qualificação dos sujeitos envolvidos, assim como uma melhoria efetiva das competências-chave dos adultos certificados.

3.4. Identificação dos contributos teóricos mobilizados para a problemática específica da intervenção e investigação

A revisão de literatura identificada nos subcapítulos anteriores foi de extrema importância na elaboração dos referentes teóricos que suportam todo o estudo que realizei.

O enquadramento e evolução histórico-concetual da Educação e Formação de Adultos foi deveras relevante para a (minha) compreensão da Iniciativa Novas Oportunidades e da relevância do seu surgimento. Isto porque só o enquadramento histórico de uma determinada corrente educativa permite compreender as provações de certos indivíduos e as batalhas ideológicas vencidas. Nessa medida, alguns conceitos passaram a ser plurissignificativos, nomeadamente **competência**, que é quase diariamente invocada e referida nos mais variados discursos e, muitas vezes, valorizada em apenas parte da sua real aceção. Competência relaciona-se, pois, com toda a dimensão da aprendizagem ao longo da vida, como refere Delors (1996), nas suas dimensões do aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos.

Enquadrar a Iniciativa Novas Oportunidades em termos nacionais e europeus, foi fundamental para estudar a estrutura dos Centros Novas Oportunidades e do procedimento de Reconhecimento e Validação de Conhecimentos e Competências propriamente dito, pois doutra forma não poderia compreender o processo, metodologias e técnicas pelos quais os adultos passavam no seu percurso de qualificação.

A comparação da iniciativa portuguesa com outras (nomeadamente a norueguesa) permitiu-me refletir sobre a **abrangência** e até, talvez, universalidade da medida. Além disso, a análise das opiniões desfavoráveis à referida iniciativa propiciaram a problematização do próprio RVCC: será incorreto, ou injusto, por comparação aos demais adultos que optem por outros percursos formativos, pretender qualificar experiência?

De igual forma essencial foi a análise do **referencial** de competências-chave para a qualificação com o Ensino Básico, nível do 9.º ano de escolaridade, porque me permitiu contextualizar as competências e conhecimentos que os adultos deveriam ter adquirido, no âmbito de aperfeiçoamento do instrumento de avaliação de impacto que eu teria de desenhar. Essa exploração do referencial levou-me a amadurecer algumas conceções prévias sobre alguns conceitos, como **literacia** e **e-competências**.

Na dimensão da **supervisão**, a literatura revista proporcionou-me momentos de reflexão acerca das práticas supervisivas implementadas e da personalidade, proatividade e práticas supervisivas que um supervisor deve privilegiar, atendendo à conceção que tem de **avaliação** e dos instrumentos de supervisão que considera válidos e eficazes.

O estudo dos autores referenciados levou-me a refletir, uma vez mais, sobre “o valor epistemológico da **prática**” e de como um formador, supervisor ou não, deve privilegiar “processos mentais heurísticos corretos”. De que ele (supervisor) não pode esquecer-se de “olhar para dentro”, “olhar para trás”, “olhar à volta” e “olhar em frente”.

Por último, a revisão de estudos de avaliação acerca de processos de formação de adultos foi fulcral na perceção daquilo que eu **pretendia avaliar** e, por consequência, dos parâmetros que devia, cuidadosamente, ponderar no desenho do instrumento de avaliação.

CAPÍTULO IV

ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO DO ESTÁGIO

4.1. Introdução

O capítulo da metodologia faz uma descrição geral do estágio (4.2) e apresenta e fundamenta a metodologia de intervenção e investigação no estágio (4.3), dentro das suas diversas vertentes: fundamentação e apresentação do desenho de investigação usado no estágio (4.3.1); seleção da técnica de investigação a utilizar (4.3.2); definição da amostra da população a inquirir (4.3.3); elaboração e validação do instrumento de investigação (4.3.4); processo de recolha de dados (4.3.5); tratamento e análise de dados (4.3.6) e, por último, a identificação dos recursos mobilizados e das limitações do processo (4.3.7).

4.2. Descrição do estágio

O estágio começou com a análise da documentação que caracteriza a instituição e uma sequência de entrevistas informais à acompanhante de estágio na instituição, para fazer a caracterização e o diagnóstico das necessidades da instituição.

Além dos variados contactos telefónicos, via e-mail e pessoais com a acompanhante de estágio, tive também a oportunidade de reunir com outros profissionais do mesmo grupo de trabalho (já referido Grupo 3, de Estudos de Avaliação do Fórum Vale do Ave), que me permitiram mergulhar na temática das certificações por processo RVCC e tomar conhecimento das principais dificuldades que estes profissionais sentem no dia a dia.

Depois de estar enquadrada nesta realidade profissional, refleti sobre as minhas motivações e expectativas e caracterizei o público-alvo que faria parte deste estágio, atendendo às necessidades mais significativas a que todas essas entrevistas e conferências me conduziram.

Para terminar, elaborei o plano de estágio e o seu enquadramento na instituição, identifiquei autores de relevo na problemática em estudo e calendarizei as principais tarefas a levar a cabo no decorrer do estágio.

Considerando um esquema de apresentação das diversas etapas de uma investigação científica²⁴, apresento uma adaptação pessoal dessa metodologia seguida neste estágio (Figura 5).

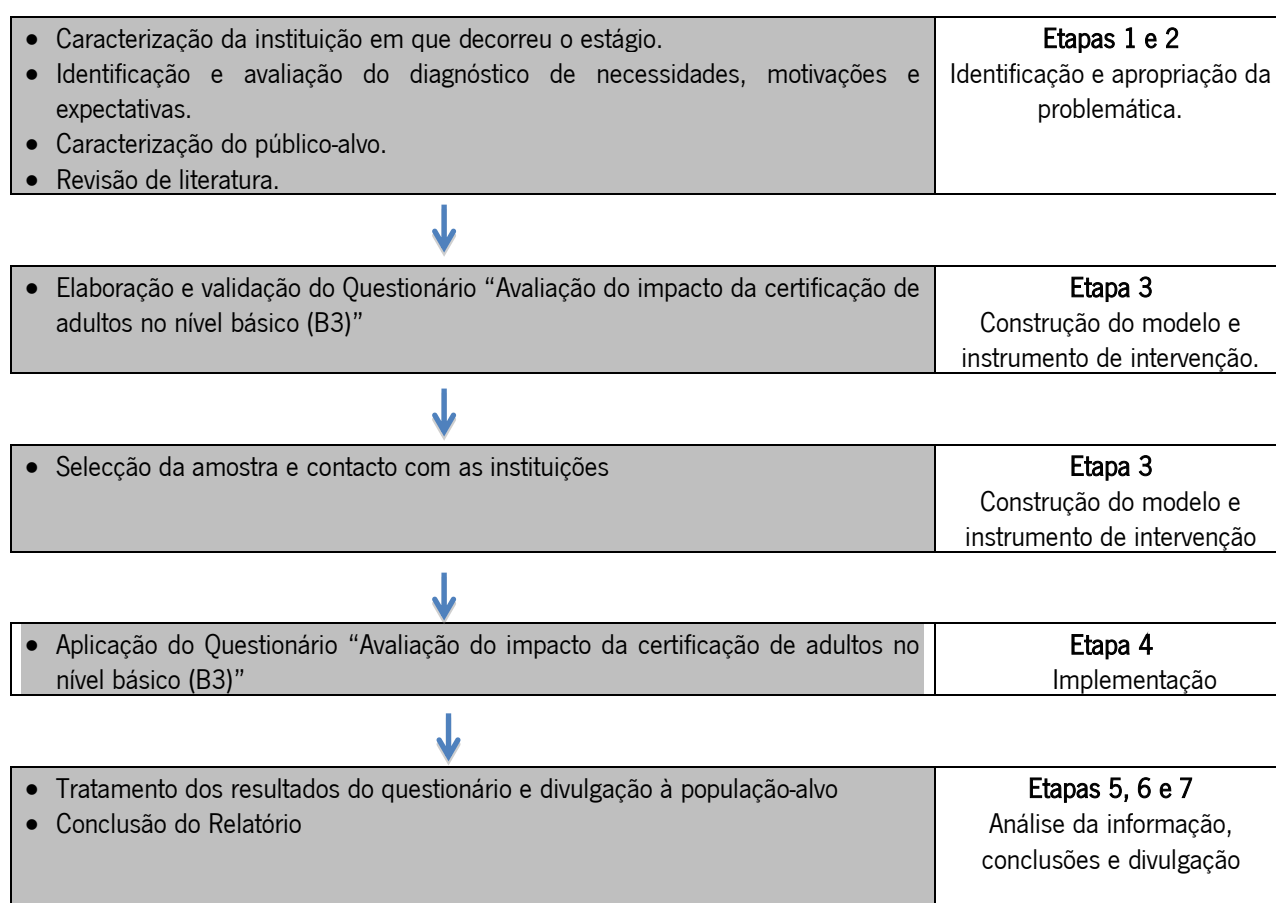


Figura 5 - Visão geral do plano de estágio

Após a elaboração do plano de estágio, que a figura sintetiza, tive a oportunidade de participar numa reunião do Fórum do Vale do Ave (novembro 2010), onde me apresentei formalmente. Essa

²⁴ Adaptado a partir de CAMPENHOUT & QUIVY (1995).

reunião revelou-se deveras importante, na medida em que me permitiu escutar relatos de todos os coordenadores pedagógicos dos diversos CNO envolvidos, assim como discutir a pertinência de alguns parâmetros, questões e metodologia que julgaram essencial incluir no instrumento de avaliação.

Uma decisão importante retirada da reunião do Fórum foi o ano civil que faria sentido auscultar, no sentido de que a avaliação a fazer fosse de impacto de média/longa duração. Considerou-se, então, que 2008 seria o ano escolhido, por duas razões:

- a) tinha sido o primeiro ano de trabalho efetivo de vários CNO envolvidos no Fórum, dado o ano de início de atividade;
- b) o tempo decorrido desde a certificação seria significativo na análise do impacto que a mesma teve na vida dos formandos, nos vários parâmetros ainda a definir.

Além da definição do ano de certificação, a reunião também permitiu ficar com uma panorâmica do número de adultos certificados que estaria em causa, começando a apontar para opções metodológicas de carácter quantitativo.

A partir dessa reunião, comecei a estabelecer contactos com todos os CNO a fim de reunir informação relevante para o estudo em causa, pedindo-lhes as listagens de adultos com certificação total no ano de 2008, nos vários níveis, discriminada por sexo. Este processo revelou-se mais difícil do que eu previra, dada a demora na resposta ao meu pedido (ver secção 4.3.7).

Só após receber todas as listagens referidas e constatar o número total de adultos pude definir os critérios de amostragem e começar a desenhar o instrumento de avaliação (cf. Anexo 1), apresentando-o ao grupo de trabalho numa reunião no início do mês de março. Fruto das sugestões recebidas, (ver secção. 4.3.7), procedi a várias alterações ao instrumento até atingir a sua versão de teste.

Em posteriores reuniões com a orientadora debati a estrutura e coordenação do instrumento, efetuando as alterações que viriam a culminar na última versão do instrumento (Anexo 2). O grupo de pré-teste, em maio, completou a validação do instrumento, tendo-se procedido à implementação no final do mesmo mês de maio.

Após duas semanas definidas para a aplicação do mesmo, pedi, por e-mail, que os vários CNO procedessem ao envio por correio dos questionários respondidos, para que se iniciasse o tratamento dos dados. Este processo também foi complexo, devido à reduzida adesão por parte dos adultos e morosidade de procedimentos nos CNO (ver secção 4.3.7).

O estágio terminou com o agendamento de um Seminário do Fórum do Vale do Ave onde, entre outros painéis de debate e partilha de estratégias e práticas, seria feita a disseminação dos resultados do estudo de avaliação.

4.3. Apresentação e fundamentação da metodologia de intervenção e investigação no estágio

4.3.1. Fundamentação e apresentação do desenho de investigação usado no estágio

“A investigação é uma tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões.”

(Tuckman: 2000, p.5)

Para que pudesse tomar opções cientificamente válidas quanto à metodologia a adotar, impunha-se que conhecesse as opções metodológicas disponíveis e que fosse capaz de fundamentar a preferência pelos métodos quantitativos. Os mesmos são, por vezes, postos de parte pelos investigadores por serem considerados muito rígidos no seu formato e muito complexos e difíceis de aplicar (Lima, 2006). Seria, então, necessário perceber se conseguiria obter informação válida, isto é, conhecimento, através de metodologias quantitativas, uma vez que, independentemente da metodologia, o objetivo comum das ciências sociais é conhecer a realidade (Silva, 1989).

Continuando na perspetiva de obtenção de conhecimento e, segundo Lima e Pacheco (2006), os três princípios fundamentais para a validação e utilidade do conhecimento científico são que:

- 1) o conhecimento científico não difere de nenhum outro tipo de conhecimento;
- 2) o conhecimento científico é passível de ser avaliado;
- 3) o conhecimento tem de ser generalizável.

Relativamente a uma análise comparativa de métodos quantitativos *vs* métodos qualitativos, segundo Bogdan e Biklen (1994), podem tirar-se algumas conclusões:

- a) a abordagem qualitativa baseia-se mais em métodos descritivos, histórias de vida, trabalho de campo e dados qualitativos, enquanto a abordagem quantitativa se relaciona com processos experimentais, estatística factos sociais e dados quantitativos;
- b) a abordagem qualitativa pretende compreender o significado, ao invés da abordagem quantitativa que se preocupa com a validade dos resultados;
- c) a abordagem qualitativa está academicamente afiliada à sociologia, à antropologia e à história e a quantitativa à psicologia, à economia e à ciência política;
- d) o objetivo da abordagem qualitativa é descrever realidades múltiplas e o da abordagem quantitativa o de testar teorias e encontrar relações entre variáveis;
- e) a abordagem qualitativa privilegia dados descritivos, amostras pequenas e técnicas baseadas na observação; a abordagem quantitativa prefere dados quantitativos, amostras amplas e estratificadas e técnicas baseadas em inquéritos;
- f) a abordagem qualitativa recorre a um contacto intenso com o sujeito, recorrendo a raros instrumentos (como gravador) e analisando os dados de forma contínua; por outro lado, a abordagem quantitativa estabelece uma relação distante e circunscrita com os sujeitos, recorrendo a instrumentos variados (como questionários e escalas) e analisando os dados de forma dedutiva e estatística;
- g) os problemas encontrados na abordagem qualitativa prendem-se com a dificuldade em sintetizar os dados e com a demora desse tratamento, enquanto na abordagem quantitativa se apontam como principais problemas a intrusão e o controlo das outras variáveis.

Lembrando a finalidade do estágio e os objetivos delineados para a alcançar, fui privilegiando técnicas de carácter quantitativo, dada a dimensão do público-alvo. Baseei-me no diagnóstico de necessidades realizado, bem como em autores de relevância no campo da investigação em ciências sociais, quando dizem que “os métodos devem ser escolhido e utilizados com flexibilidade, em função dos objetivos” e que “não existe um método ideal que seja, em si mesmo, superior a todos os outros” (Campenhoudt & Quivy, 1992, p.231).

Assim, a metodologia de investigação aplicada no estágio foi uma metodologia de carácter quantitativo. Essa adoção foi delineada (além de outros parâmetros já referidos) em função de dois critérios:

- a) o pedido de avaliação feito pelos responsáveis do Fórum, fruto da necessidade sentida pelos intervenientes no processo;
- b) a análise do número de adultos certificados no ano de 2008 (Tabela 3).

Tabela 3 - Adultos certificados com o 9.º ano nos concelhos do Vale do Ave em 2008

Parceria Fórum Vale do Ave	Sigla	Concelho	Certificados de 9.º ano em 2008			
			B2	B3	B3	
					F	M
CNO da AMAVE	AMAVE	Guimarães	20	394	161	233
CNO Associação Empresarial de Fafe	AEFAFE	Fafe	2	206	130	76
CNO Câmara Municipal de Santo Tirso	CMST	Santo Tirso	18	309	149	160
CNO CIOR	CIOR	Vila Nova de Famalicão		336	199	136
CNO da Escola Secundária de Caldas das Taipas	ESCT	Guimarães	1	143	70	73
CNO da Forave	FORAVE	Vila Nova de Famalicão	0	21	12	9
CNO do CITEVE	CITEVE	Vila Nova de Famalicão	1	179	69	110
CNO Escola Secundária de Fafe	ESFAFE	Fafe	1	0	0	0
CNO CITEX	CITEX	Santo Tirso	10	422	241	181
CNO da ADCL	ADCL	Guimarães	0	14	10	4
CNO da Escola Padre Benjamim Salgado	ESPBS	Vila Nova de Famalicão	0	20	7	13
CNO Francisco de Holanda	FH	Guimarães	8	181	63	118
CNO Sol do Ave	SA	Guimarães	8	21	10	11
CNO da Escola Secundária de Vizela	ESV	Vizela	24	315	165	150
			93	2561	1286	1274

Da análise da tabela verificou-se que a quantidade de adultos certificados em nível B2 não era significativa, por apresentar um valor reduzido, de cerca de 3% do total de certificações. Verificou-se, ainda, uma distribuição equilibrada no género dos adultos que procuravam o processo RVCC, o que foi respeitado na seleção da amostra (ver secção 4.3.3).

4.3.2. Seleção da técnica de investigação

“Os questionários são utilizados em investigações para se obterem informações diretamente provenientes dos sujeitos, que depois se convertem em dados suscetíveis de serem analisados.”

(Sousa, 2005, p.204)

Definida a metodologia de carácter quantitativo, optei pela técnica de inquérito por questionário. Refiro-me, aqui, à escolha do questionário enquanto instrumento-chave do estudo de avaliação de impacto, embora no decorrer do estágio tenha aplicado outras técnicas, já referenciadas na descrição do estágio (ver secção 4.2), nomeadamente:

- a) observação, “definida como um olhar sobre uma situação, sem que esta seja modificada” (Ghiglione & Matalon, 1997, p.7);
- b) entrevistas formais e informais;
- c) inquéritos, enquanto “interrogação particular acerca de uma situação (...) sem intenção explícita de modificar a situação” (Ghiglione & Matalon, 1997, p.8).

Entre outras técnicas disponíveis, o questionário “respondia” de forma organizada e metódica às questões que eu pretendia colocar, uma vez que tinha seleccionado com rigor os parâmetros de avaliação que pretendia focar e, segundo Campenhoudt (2003) para se conduzir bem uma pesquisa deve-se proceder à “seleção de um pequeno número de conceitos judiciosamente escolhidos e rigorosamente construídos, explorando-os ao máximo” (p. 56).

No recurso ao inquérito por questionário, a aquisição de informação faz-se por interrogação (e não por observação), numa abordagem de autorregisto, uma vez que é o próprio sujeito questionada que regista as respostas.

Como qualquer outra técnica de investigação, existem vantagens e desvantagens na sua utilização; competia-me conhecer umas e outras para que pudesse maximizar os pontos fortes da técnica em causa, assim como tentar minimizar os pontos fracos. Pretendia fundamentar a minha escolha, começando, como Ghiglione (1997) com uma pergunta: “por que razão o inquérito é hoje um dos instrumentos privilegiados na investigação em ciências sociais?” (p.12). A análise crítica das suas características leva-nos, segundo o mesmo autor, a 5 situações em que é vantajoso o recurso ao inquérito:

- 1) sempre que temos necessidade de recolher muita informação de um indivíduo. Parte dessa informação é do seu passado, inviabilizando a observação direta e a melhor opção é questionar o próprio indivíduo;

- 2) quando a observação direta implicaria intimidade, comprometendo a investigação do ponto de vista deontológico;
- 3) se pretendemos conhecer atitudes, opiniões ou preferências, que “só são acessíveis duma forma prática pela linguagem”, pois a resposta exprime-se “de forma espontânea”;
- 4) quando há intenção de generalização de um fenómeno e/ou se pretende “uma transposição imediata para a situação real”;
- 5) sempre que pretendemos obter informações relativas a um “determinado momento”, pelas relações de tempo e espaço que o inquérito nos permite efetuar.

Conciliando as perspetivas e opiniões de diversos autores analisados (Tuckman, 2000; Ghiglione & Matalon, 1993; Bogdan & Biklen, 1994), o seguinte quadro (Quadro 8) pretende esquematizar as principais vantagens e desvantagens da técnica de inquérito por questionário.

Quadro 8 - Vantagens e desvantagens do uso do questionário

Vantagens	Desvantagens
<ul style="list-style-type: none"> técnica simples de aplicar; pode ser realizado “em praticamente qualquer lugar” (Ghiglione & Matalon: 1997, p.14); não requer aparelhos complexos nem auxiliares especializados; aplicável a “um vasto número de sujeitos” (Tuckman: 1994, p.321); a variabilidade do número de questões permite “análises mais aprofundadas” (Ghiglione & Matalon: 1997, p.16). 	<ul style="list-style-type: none"> “totalmente dependente da linguagem” (Ghiglione & Matalon: 1997, p.14); a “dupla dependência lógica da técnica” (Ghiglione & Matalon: 1997, p.18); a veracidade das respostas dadas pode ser questionada; a necessidade de cooperação do sujeito.

Da análise do quadro convém frisar as desvantagens do uso do inquérito por questionário, considerando que as vantagens são claras e não influenciadoras da qualidade do instrumento a desenhar.

Assim, uma das mais significativas desvantagens da referida técnica é o facto de ser “totalmente dependente da linguagem” (Ghiglione & Matalon, 1997, p.14), tanto na vertente do ‘desenhador’ do instrumento como na de quem responde, uma vez que leituras múltiplas de uma mesma pergunta ou enviesamentos de leitura podem conduzir a falsos resultados, tanto quanto a má formulação e/ou ambiguidade das questões.

Ainda enquanto desvantagem, a “dupla dependência lógica da técnica” (Ghiglione & Matalon, 1997, p.18) refere-se ao carácter matemático do tratamento da informação, que conduz o investigador a um afunilamento nas questões colocadas. Ora, por um lado, a já referida preocupação com a clareza da linguagem leva à formulação de questões muito explícitas e pouco ambíguas. Por outro lado, a excessiva preocupação com essa questão pode limitar progressivamente as respostas.

4.3.3 Definição da amostra

Segundo Ghiglione e Matalon (1997), após a definição da técnica a utilizar, a pergunta à qual se deve responder imediatamente a seguir é “Quem inquirir?”, cuja resposta nos leva a outras duas questões: a) “qual é a população que é necessário conhecer?” e b) “como escolher, nessa população, as pessoas a inquirir efetivamente (...)?” (Ghiglione e Matalon, 1997, p.25).

Evidentemente que a resposta a estas questões nos remete para a premência da definição de uma amostra da população a questionar. Assim sendo e, uma vez delimitada a população do estudo (considerando os 2561 adultos certificados no ano de 2008, ver Tabela 3), tornava-se necessário recorrer a técnicas de amostragem para que o estudo fosse viável.

A definição da amostra levanta-se como uma questão delicada e morosa, pois estão representados vários CNO de diferentes concelhos, sendo necessário assegurar a representatividade dessa amostra face à população global de adultos certificados.

O conceito de amostra é, atualmente, comum e aceite, pela facilidade com que acedemos a estudos de opinião realizados a uma pequena amostra da população, mas representativos da opinião de toda a população.

Quando referimos a representatividade da amostra, levantam-se três questões pertinentes para a selecção da amostra: o que é que a investigação pretende (Campenhoudt & Quivy, 1995):

- recolher dados em toda a população?
- delimitar uma amostra representativa dessa população?

- estudar amostras da população, sem preocupação de representatividade?

Das opções apresentadas, considerou-se que a mais adequada a este estudo de avaliação seria a de delimitar uma amostra representativa dessa população, pelo facto de a população ser volumosa e, sendo necessário recolher informação variada, a representatividade dos dados ser um elemento decisivo.

As técnicas de amostragem podem variar em função do objectivo pretendido, sendo aleatórias ou não aleatórias. O primeiro caso implica que qualquer sujeito x da população tenha a mesma probabilidade de ser seleccionado que outro sujeito y , enquanto uma amostra não aleatória exclui, à partida, determinados sujeitos ou grupos de sujeitos.

Considerando, para este caso, uma amostragem aleatória, poder-se-á seleccionar uma das seguintes técnicas:

- a) **Amostragem aleatória simples**, em que se seleccionam aleatoriamente nomes de sujeitos de uma lista desordenada, até se perfazer o número de sujeitos considerado adequado para a amostra. Uma das desvantagens desta técnica é a necessidade de se dispor de uma lista com a totalidade dos nomes dos sujeitos, que nem sempre é viável.
- b) **Amostragem aleatória sistemática**, em que os sujeitos são seleccionados a partir de uma lista desordenada sempre pela mesma ordem (por exemplo, de três em três posições na lista). As dificuldades de acesso à totalidade dos nomes dos sujeitos mantêm-se, à semelhança da técnica anterior.
- c) **Amostragem estratificada**, em que os sujeitos são distribuídos por grupos relativamente homogéneos, face à característica diferenciadora seleccionada. Ao recorrer a amostras estratificadas da população o número de subgrupos criado não deve ser exagerado, sob pena de dificultar o processo de amostragem. O número de sujeitos a estudar deve ser seleccionado aleatoriamente de um dos subgrupos a que pertence, até que a soma de todos os sujeitos dos vários subgrupos perfaça a amostra desejada.
- d) **Amostragem por “clusters”**, em que se seleccionam aleatoriamente grupos (*clusters*) representativos da população a estudar. A amostra será constituída pelos sujeitos dos vários *clusters*.

Neste estudo de avaliação de impacto, a definição dos critérios da amostra levanta duas questões muito pertinentes e determinantes do percurso da própria avaliação: devemos representar todos os CNO, mesmo que o número de adultos certificados nesse ano seja pouco significativo, ou devemos agrupar os CNO por concelho, apresentando os resultados por município?

Atendendo à primeira questão (se quisermos representar todos os CNO), a técnica de amostragem mais adequada seria a de amostragem aleatória simples. Dessa forma, seria necessário listar os nomes de todos os adultos certificados, estabelecendo como percentagem adequada de amostragem 15% da população total (Cohen, 2000).

Por outro lado, se pretendermos atender aos resultados por município, agrupando os CNO por concelho, a técnica de amostragem mais adequada seria a amostragem por *clusters*. Nesse caso, seleccionaríamos aleatoriamente os CNO a estudar, sendo os sujeitos (adultos certificados nesse CNO) seleccionados também de forma aleatória, até ao número máximo previamente determinado.

Amostra inquirida

Após reunião com a acompanhante de estágio e, posteriormente, o orientador, decidiu-se que a técnica de amostragem a utilizar seria a técnica de amostragem aleatória sistemática e sem reposição, envolvendo dados de todos os CNO envolvidos, independentemente do número de adultos certificados. Essa amostra partiria de duas listagens ordenadas alfabeticamente, diferenciadas exclusivamente pelo género do adulto, onde constavam, ainda, o CNO onde o adulto se certificara e o concelho de origem do respetivo CNO. Esses dados (CNO e concelho) não foram usados para questões de amostragem, mas sim para tratamento dos dados dos questionários recebidos.

Tomada essa decisão, iniciaram-se os contactos com os CNO, no sentido de que fossem disponibilizadas as listagens de adultos certificados em 2008, em nível B3, discriminadas por género, conforme os critérios previamente definidos em reunião.

Senti algumas dificuldades nesta fase do estágio, devido à morosidade das respostas dos CNO afetados, que influenciaram a minha calendarização das etapas de trabalho (ver secção 4.2.7).

Além disso, veio-se a verificar uma discrepância entre os números de adultos certificados nas listagens nominais recebidas e os dados inicialmente disponibilizados, relativos ao número total de certificações e nos quais me baseei para definição dos critérios de amostragem (Tabela 4).

Tabela 4 - Discrepância no número total de adultos certificados

CNO	Certificados de 9.º ano em 2008				
	B2	B3	B3		informação prévia
			F	M	
AMAVE	20	394	161	233	460
AEFAFE	2	206	130	76	210
CMST	18	309	149	160	327
CIOR		336	199	137	336
ESCT	1	143	70	73	157
FORAVE	0	21	12	9	21
CITEVE	1	179	69	110	179
ESFAFE	1	0	0	0	1
CITEX	10	422	241	181	434
ADCL	0	14	10	4	14
ESPBS	0	20	7	13	65
FH	8	181	63	118	188
SA	8	21	10	11	29
ESV	24	315	165	150	377
	93	2561	1286	1275	2798

Conforme se pode ler na tabela 4, a informação prévia disponibilizada relativamente ao número de adultos certificados deveria coincidir com os dados posteriormente recebidos nas listagens nominais de adultos certificados e o mesmo não aconteceu, apresentando uma diferença de 237 (duzentos e trinta e sete) adultos.

Para determinação do tamanho da amostra, baseei-me, sobretudo em dois fatores:

- razoabilidade na extensão da amostra, dadas as condicionantes de tempo e recursos humanos em causa na realização do presente estudo;
- quadros de referência na relação entre o tamanho da população em estudo e a dimensão da amostra aleatória (Cohen, 2000).

Nessa medida, decidiu-se que o número de questionários a preencher não deveria exceder 10% da população, perfazendo um total de 256 (duzentos e cinquenta e seis) questionários. A amostra foi, então, efetuada a partir de retiradas sistemáticas de 10 em 10, em listas criteriadas por género e CNO e ordenadas alfabeticamente, até ao total de adultos previamente definidos para cada CNO da listagem.

Os dados obtidos são os que se apresentam na tabela seguinte (Tabela 5):

Tabela 5 - Quantidade de adultos selecionados para amostra por CNO

CNO	Concelho	Certificados de 9.º ano em 2008		Amostra		
		B3				
		F	M	F	M	total
AMAVE	Guimarães	161	233	16	23	39
AEFAFE	Fafe	130	76	13	8	21
CMST	Santo Tirso	149	160	15	16	31
CIOR	Vila Nova de Famalicão	199	136	20	14	34
ESCT	Guimarães	70	73	7	7	14
FORAVE	Vila Nova de Famalicão	12	9	1	1	2
CITEVE	Vila Nova de Famalicão	69	110	7	11	18
ESFAFE	Fafe	0	0	0	0	0
CITEX	Santo Tirso	241	181	24	18	42
ADCL	Guimarães	10	4	1	0	1
ESPBS	Vila Nova de Famalicão	7	13	1	1	2
FH	Guimarães	63	118	6	12	18
SA	Guimarães	10	11	1	1	2
ESV	Vizela	165	150	17	15	32
		1286	1274	129	127	
					256	256

Assim, enviou-se a cada CNO o número total de questionários conforme a última coluna da Tabela 5, assim como a lista nominal de adultos a contactar e as instruções de aplicação do questionário.

Quanto ao retorno dos questionários, registaram-se os dados na tabela seguinte (Tabela 6):

Tabela 6 - Percentagem de retorno dos questionários enviados aos CNO

CNO	Amostra			Devolvidos	Percentagem de questionários devolvidos
	F	M	total		
AMAVE	16	23	39	19	49%
AEFAFE	13	8	21	17	81%
CMST	15	16	31	18	58%
CIOR	20	14	34	5	15%
ESCT	7	7	14	14	100%
FORAVE	1	1	2	2	100%
CITEVE	7	11	18	8	44%
CITEX	24	18	42	0	0%
ADCL	1	0	1	1	100%
ESPBS	1	1	2	2	100%
FH	6	12	18	7	39%
SA	1	1	2	2	100%
ESV	17	15	32	14	44%
	129	127			
Total:		256	256	109	43%

Pela análise da tabela 6, pode-se concluir que a média de percentagem de retorno dos questionários foi de 43%, embora 5 dos 13 CNO inquiridos tenha devolvido 100% dos questionários e apenas um não tenha devolvido qualquer questionário. Pela informação que apurei, isso deveu-se ao facto de os questionários não terem sido sequer aplicados nesse CNO.

4.3.4. Elaboração e validação do instrumento de investigação

Após a seleção da técnica de investigação e definição dos critérios de amostragem a aplicar, iniciei o desenho do instrumento de avaliação propriamente dito.

Numa fase inicial, preocupei-me principalmente com as questões que queria colocar, de acordo com os objetivos e parâmetros de avaliação que havia definido (ver secção 2.2.3).

Assim, fui fazendo um levantamento de possíveis questões que me levariam a obter as respostas que eu pretendia conhecer, assim como tentei despistar questões que pudessem ser ambíguas ou falaciosas, conforme se apresenta a seguir nos quadros 9, 10 e 11.

Quadro 9 - Levantamento de questões na dimensão profissional e formativa

Objetivo específico	Dimensão da avaliação	Parâmetros de avaliação
- avaliar o impacto profissional da qualificação obtida.	Profissional e formativa	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Literacia (leitura, expressão oral, expressão escrita); ▪ e-competências (uso de novas tecnologias de informação e comunicação, Internet); ▪ Empregabilidade (melhoria ou não das condições de emprego); ▪ Obtenção de emprego; ▪ Disponibilidade e interesse em formação ao longo da vida.
<p>Desde que terminou o processo RVCC...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Considera que fala com pessoas que não conhece com mais facilidade? - Sente que encontra com mais facilidade as palavras a usar numa conversa? - Ganhou hábitos de leitura? Hábitos de leitura com os filhos? (se já os tivesse, a pergunta é falaciosa) - Escreve textos (recados, cartas, e-mails, ...) mais vezes? - Sente que as pessoas que leem os seus textos a(o) entendem com mais facilidade? - Sente que as pessoas com quem conversa a(o) entendem com mais facilidade? - Aprendeu a utilizar um computador? - Quantas vezes navega na Internet? - Quantas vezes consulta a sua caixa de correio electrónico? - Usa o computador (em geral)? - Sente que no seu trabalho lhe foram dadas novas tarefas? É capaz de desempenhar tarefas diferentes das que tinha? Assumiu outras responsabilidades? - Se estava desempregado(a), conseguiu emprego? - Se estava desempregado(a), sentiu que a certificação obtida lhe trouxe ferramentas úteis na procura ativa de emprego? Facilidades, ... - Sente que no seu trabalho lhe foram dadas tarefas diferentes, com uso do computador? - Costuma ler folhetos de escolas de formação ou estar atento à oferta de formação / procura oferta de formação? - Sente interesse por alguma proposta de formação que tenha encontrado? - Imagina-se a estudar mais uma vez? Imagina-se a frequentar formação novamente? - Desde que concluiu a certificação, já frequentou alguma acção de formação? - Desde que concluiu a certificação, já aumentou as suas qualificações ao nível secundário? - Gostaria de continuar a estudar? Pensa concluir o 12.º ano? 		

O quadro 9, resumidamente, inventaria as questões que poderiam figurar no instrumento de avaliação, relacionadas com a dimensão profissional e formativa da vida dos adultos. Pretende, acima de tudo, questionar se o adulto sentiu diferenças de tratamento, reconhecimento e atribuição de novas tarefas, por parte da sua entidade empregadora, assim como pretende compreender em que medida o processo RVCC alterou as motivações e aspirações académicas dos adultos envolvidos.

Quadro 10 - Levantamento de questões na dimensão pessoal

Objetivo específico	Dimensão da avaliação	Parâmetros de avaliação
- mensurar os proveitos pessoais da qualificação obtida.	Pessoal	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Autoestima (aumento da autoconfiança e melhoria do autoconceito); ▪ Motivação para a aprendizagem; ▪ Sentimento de valorização pessoal.
<ul style="list-style-type: none"> - Sente-se mais confiante quando toma decisões? - Pensa que a certificação o tornou uma pessoa mais “inteligente”? (o termo “inteligente” é polêmico, mas um sinônimo com a mesma abrangência é difícil) - Sente que as pessoas que o rodeiam se interessam mais nas suas opiniões? - Sentiu dificuldades em aprender, durante o processo de RVCC? 		

No quadro 10 pode ler-se como principal interesse nas questões formuladas a perspetiva do aumento de auto-estima e auto-confiança e em que medida o adulto tem consciência dessa alteração no seu auto-conceito.

Quadro 11 - Levantamento de questões na dimensão social

Objectivo específico	Dimensão da avaliação	Parâmetros de avaliação
- determinar os proveitos sociais decorrentes da qualificação obtida.	Social	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sentimento de valorização social; ▪ Reconhecimento da qualificação escolar; ▪ Melhoria da capacidade de interação social. ▪ Aumento da participação cívica.
<ul style="list-style-type: none"> - Sente que as pessoas que o rodeiam valorizam o esforço que fez? - Sente que tem mais facilidade em socializar? - Sente que as pessoas que o rodeiam se interessam mais nas suas opiniões? 		

O quadro 11, em suma, apresenta questões relacionadas com a aceitação intra-pares do adultos, assim como questiona a valorização do esforço e investimento pessoal do adulto, por parte do seu grupo de pares.

Pela análise dos quadros 9, 10 e 11 pode concluir-se que estava a sentir alguma dificuldade em discriminar as questões de acordo com a dimensão da avaliação em causa. Pode concluir-se, também, que as questões relativas ao uso do computador tinham uma enorme preponderância na dimensão profissional e formativa, embora nem todas as perguntas fossem desse âmbito; optei, mais tarde, por criar um grupo independente de questões relativamente ao uso e aprendizagens nas TIC, como se poderá ler no quadro 13.

De seguida ao referido levantamento de questões, debrucei-me sobre o tipo de respostas que pretendia obter e, por consequência, o tipo de perguntas que deveria formular. Tive em consideração as principais vantagens e desvantagens de cada um dos tipos de resposta, de acordo com Tuckman (2000), como se lê no quadro 12.

Quadro 12 - Caracterização dos tipos de resposta em questionários

Tipo de Resposta	Tipo de Dados	Principais Vantagens	Principais Desvantagens
Resposta a preencher	Nominal	Menos enviesamento Maior flexibilidade de resposta	Maior dificuldade de registo
Resposta ordenada	Intervalo	Fácil de registar	Exige muito tempo e pode produzir enviesamento
Resposta classificada	Ordinal	Fácil de registar, aumenta a discriminação	Difícil de preencher
Resposta por listagem ou por categoria	Nominal (podem ser de intervalo quando adicionado)	Fácil de responder Fácil de registar	Fornecer menos dados e menos opções

Tuckman: 2000, p.324, adaptado 1

Após revisão de literatura de critérios importantes a considerar na elaboração do inquérito por questionário, de escuta de opiniões e pareceres técnicos por parte dos especialistas que me acompanhavam e de análise de vários exemplos de instrumentos, estabeleci as opções de resposta ‘Sim’, ‘Não’ e ‘Em parte’.

Uma das opções metodológicas marcantes da estrutura e encadeamento de respostas foi a divisão do questionário em dois grandes momentos: ‘Antes da certificação’ e ‘Depois da certificação’. Esta divisão prendeu-se com objetivos do estudo e as conclusões que se pretendiam retirar.

Considereei que seria uma forma mais linear e menos confusa de o adulto, enquanto respondia ao questionário, conseguir visualizar as diferenças entre o antes e o pós certificação, nos vários domínios questionados.

Em relação aos aspetos formais do questionário, preocupei-me com quatro critérios fundamentais, que julguei que pudessem ter grande influência na predisposição que o adulto teria em responder honestamente.

1) O tipo de linguagem

Dado o público-alvo do estudo, o tipo de linguagem seria um dos parâmetros fundamentais para o sucesso ou fracasso da implementação do instrumento, agravado pelo facto de não ser aplicado por mim, isto é, de não ser possível o adulto colocar dúvidas na interpretação das questões. Recorri a linguagem acessível, clara e não ambígua.

2) O aspeto gráfico

O primeiro impacto do adulto com o questionário poderia determinar o seu à-vontade ou desconforto relativamente às respostas a dar. Tentei que a apresentação fosse simples, sem uma mancha gráfica hostil.

3) O tempo de resposta

Dado que o público-alvo são adultos já certificados e, portanto, sem vínculo atual ao CNO, pretendi que o tempo de resposta não excedesse os 15 (quinze) minutos, para que não se tornasse maçadora e/ou inconveniente a participação no estudo.

4) A extensão do questionário

Por todas as questões já referidas, o questionário não deveria ultrapassar as 3 (três) páginas, tornando o seu preenchimento acessível em tempo e grau de dificuldade.

Conciliando todas estas informações e critérios definidos, desenhei a versão final do questionário que viria a ser validada por especialistas e por um grupo teste. O quadro 13 mostra a estrutura do questionário elaborado, nomeadamente nas suas áreas de análise, objetivos e questões que lhes correspondem.

Quadro 13 - Planificação do questionário de “Avaliação do impacto da certificação de adultos no nível (B3)”

Área de análise	Objetivos	Questões
Caracterização demográfica da amostra	<u>Parte 0</u>	
	Conhecer os dados demográficos dos participantes.	1,2,3,4, 5
	Conhecer a situação profissional antes e depois do PRVCC dos participantes.	6, 7
	Conhecer o CNO onde concluiu a certificação.	8
	Determinar o espaço de tempo decorrido entre o início e o fim da certificação.	9
Impacto profissional e formativo da certificação obtida	<u>Parte I: A análise das respostas terá em consideração as informações recolhidas no quadro “Antes da certificação”.</u>	
	Perceber se as aprendizagens do processo RVCC trouxeram mais-valias na conquista de novo emprego ou novas tarefas no mesmo emprego.	22, 23
	Conhecer a valorização e/ou reconhecimento da certificação por parte da entidade empregadora.	24, 25
	Perceber se as aprendizagens do processo RVCC se refletem em aumento de autoestima e autoconfiança do adulto, quando enfrenta novas situações e nas suas tarefas quotidianas, nomeadamente no local de trabalho.	26, 27, 28

Impacto profissional e formativo da certificação obtida (cont.)	Perceber se o processo RVCC produziu alterações do ponto de vista dos hábitos de leitura, individual ou coletiva/familiar.	29, 30
	Compreender o impacto das aprendizagens efetuadas, do ponto de vista da literacia oral e escrita.	31, 32
	Detetar se as aprendizagens do processo RVCC se traduziram em maior disponibilidade e predisposição para a realização de ações de formação ou outras ofertas formativas.	33, 34
	Compreender em que medida as aprendizagens do processo RVCC influenciaram o autoconceito escolar do adulto e as suas aspirações a nível de habilitações académicas.	35, 36, 37, 38
	Perceber se o processo RVCC permitiu a aprendizagem da utilização do computador, independentemente da finalidade do uso.	39
	Conhecer os assuntos que os adultos julgam importantes no contexto da sua vida profissional e que não tivessem ainda sido questionados.	40
Impacto pessoal e social da certificação obtida	<u>Parte II: A análise das respostas terá em consideração as informações recolhidas no quadro “Antes da certificação”.</u>	
	Inferir acerca do aumento da autoestima do adulto, através da melhoria do seu autoconceito e confiança na tomada de decisões;	49, 50
	Compreender se o processo RVCC melhorou a capacidade do adulto de aprendizagem, interpretação e retenção de informação;	51, 52, 53
	Perceber o impacto e valorização familiar e entre pares da certificação, nomeadamente a nível de reconhecimento de mérito pelo esforço e dedicação.	54, 55
	Determinar se o processo RVCC se relaciona com um aumento da consciência e ação cívica do adulto.	56, 57, 58
	Conhecer os assuntos que os adultos julgam importantes no contexto da sua vida pessoal e social e que não tivessem ainda sido questionados.	59
Aquisição de competências na área das TIC	Compreender se as ferramentas das TIC foram assimiladas e se se manifestam no uso regular do computador (frequência do uso).	61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69
	Perceber se usa o computador com fins laborais ou académicos.	61, 62, 63, 64
	Perceber se usa o computador com fins recreativos.	61, 62, 65, 66
	Compreender em que medida a introdução das TIC no quotidiano do adulto interfere nas suas relações interpessoais.	66, 67, 68
	Perceber se a existência de filhos em idade escolar influencia a frequência de uso do computador.	69
Avaliação da medida	Compreender a avaliação global que o adulto faz da iniciativa.	70
	Perceber o valor que o adulto atribui ao processo RVCC e à certificação através da recomendação ou não da iniciativa.	71

Este questionário é constituído por uma parte inicial que visa fazer a caracterização da amostra, seguida de três áreas de análise relacionadas com os objectivos definidos para este estágio, que se prendem com o impacto da certificação na vida dos formandos, pretendendo avaliar esse impacto em três dimensões: i) profissional e formativa; ii) pessoal; iii) social. A quarta e última área de análise relaciona-se, exclusivamente, com a aquisição de competências TIC, analisando a sua usabilidade na vida dos adultos, quer do ponto de vista profissional ou pessoal.

Os parâmetros de avaliação de cada uma dessas dimensões, que foram considerados fundamentais na elaboração do instrumento de recolha de dados, basearam-se na revisão de literatura efetuada. Assim, para:

- *avaliar o impacto profissional da qualificação obtida (dimensão profissional e formativa)*, foram tidos como parâmetro de avaliação: literacia (leitura, expressão oral, expressão escrita); e-competências (uso de novas tecnologias de informação e comunicação, Internet); empregabilidade (melhoria ou não das condições de emprego); obtenção de emprego; disponibilidade e interesse em formação ao longo da vida. Os conceitos-chave utilizados incluem as “Hard skills”, empregabilidade e competências, Educação e Formação de Adultos, já referidos na revisão de literatura (Cavaco, 2007; Canário, 1999).
- *mensurar os proveitos pessoais da qualificação obtida (dimensão pessoal)*. Os parâmetros de avaliação foram a autoestima (aumento da autoconfiança e melhoria do autoconceito); a motivação para a aprendizagem; o sentimento de valorização pessoal. Os conceitos-chave utilizados são as “Meta skills”, auto-estima e capacidade de iniciativa, também já referidos na revisão de literatura (Pires, 2005; Machado, 2009).
- *determinar os proveitos sociais decorrentes da qualificação obtida (dimensão social)*. Os parâmetros de avaliação foram: o sentimento de valorização social; o reconhecimento da qualificação escolar; a melhoria da capacidade de interacção social; o aumento da participação cívica. Os conceitos-chave utilizados são os conceitos de “Soft skills”, competência, cidadania e civismo referidos por Pires (2005).

Ao estruturar o questionário, optou-se por separar a aquisição de competências na área das TIC da área de impacto profissional e formativo da certificação obtida, para averiguar mais detalhadamente as e-competências que fazem parte dessa área de análise.

A primeira versão do questionário foi submetida à apreciação de dois especialistas em Educação que analisaram a adequação do questionário aos objetivos do estudo, a objetividade e adequação das questões ao público-alvo e a clareza na formulação das questões. As alterações sugeridas estavam relacionadas com a formulação do enunciado de algumas questões e as opções de resposta propostas.

Posteriormente, o questionário foi aplicado a um grupo-teste de 6 inquiridos, num dos CNO participantes no estudo, de forma a avaliar a compreensão de todas as questões e a extensão do

instrumento, pois “aplicando um teste-piloto a um grupo de sujeitos que constituem parte da população intencional do teste, mas que não irão fazer parte da amostra, procura-se determinar se os itens do questionário possuem as qualidades inerentes à medição e discriminabilidade referidas” (Tuckman: 2000, p. 235).

A análise dos resultados obtidos e das questões colocadas pelos inquiridos aquando do seu preenchimento levaram à reformulação de algumas perguntas. A versão final do questionário encontra-se no Anexo 2.

4.3.5. Recolha e organização de dados

Conforme já foi referido, os questionários a aplicar em cada um dos CNO foram enviados por CTT, juntamente com as instruções de aplicação do mesmo. Nesse mesmo envelope, seguia já um outro para que se fizesse a devolução dos questionários preenchidos.

Dessa forma, fui recebendo por correio os questionários originários dos vários CNO. Uma vez mais, senti muitas dificuldades em cumprir a calendarização definida, pois os CNO atrasaram-se bastante na aplicação dos questionários e, conseqüentemente, na sua devolução (ver secção. 4.3.7).

Concluído o processo de campo, era necessário preparar os dados para que pudessem ser tratados. Assim, a finalidade era “dar uma forma homogénea às respostas a todas as perguntas de modo a ser possível tratá-las e verificar a existência de relações entre elas” (Matalon, 1997, p. 229).

A preparação dos dados implicou a definição de critérios a aplicar uniformemente a todas as questões dadas:

- 1) mais do que uma resposta a questões que implicavam apenas uma conduziria à nulidade da resposta dada;
- 2) a não resposta a questões da parte de caracterização demográfica não interferiria com as restantes respostas dadas;
- 3) definição de abreviaturas para cada resposta dada.

Relativamente às respostas em branco, poderiam ser enquadradas em rubricas ‘não sabe’, ‘não responde’ ou ‘outras respostas’, segundo (Matalon, 1997, p. 241), considerada uma categoria residual. Dado que todas as perguntas eram fechadas e pretendiam relacionar respostas entre si, as respostas em branco não foram consideradas.

Os dados de todas as questões foram registados numa tabela de dupla entrada, em que a listagem de questões figurava nas colunas e a listagem de indivíduos (a quem foi aleatoriamente atribuído um número) constava nas linhas, sendo a resposta dada pelo sujeito introduzida na célula de interseção da coluna com a linha do indivíduo em causa.

O quadro seguinte (Quadro 14) ilustra a forma de registo dos dados.

Quadro 14 - Forma de registo dos dados recolhidos

pessoa	Idade	sexo	estado civil	...
1	37	M	CAS	
2	41	F	CAS	
3		F	CAS	
4	70	M	DIV	
5	40	M		

A listagem geral das abreviaturas definidas para o tratamento de cada resposta dada é a que se apresenta no quadro seguinte (Quadro 15).

Quadro 15 - Abreviaturas definidas para o tratamento dos dados

S	SIM	resposta geral e avaliação global da ação
NÃO	NÃO	
PARTE	EM PARTE	
IND	INDIFERENTE	
CAS	CASADA/O	caracterização demográfica
VIU	VIUVO/A	
DIV	DIVORCIADO/A	
SOL	SOLTEIRO/A	
UF	UNIDO/A DE FACTO	
EMP	EMPREGADO/A NO MESMO LOCAL	
DES	DESEMPREGADO/A	
EMP DIF	EMPREGADO/A EM LOCAL DIFERENTE	
E	EMPRESÁRIO	
REF	REFORMADO/A	
FORM	EM FORMAÇÃO	

0	NUNCA	frequência de utilização do computador
1	UMA VEZ POR SEMANA	
2	NOS DIAS DE TRABALHO	
3	SÓ AO FIM-DE-SEMANA	
4	TODOS OS DIAS	

4.3.6. Tratamento e análise de dados

“A estatística descritiva consiste na recolha, análise e interpretação de dados numéricos através da criação de instrumentos adequados: quadros, gráficos e indicadores numéricos.”

(Reis, 1996: 15)

Debruçando-me sobre o tratamento e análise dos dados, no sentido de deles obter a informação e conhecimento desejados, interessa perceber quais os dados recebidos, de que tipo são, para que se possa delinear o métodos mais adequado ao tratamento dos mesmos.

Existem, pois, dois tipos de dados: quantitativos e qualitativos. Os dados recolhidos são dos dois tipos (quantitativo e qualitativo), uma vez que “os dados qualitativos representam a informação que identifica alguma qualidade, categoria ou característica, não susceptível de medida, mas de classificação, assumindo várias modalidades” (Morais, 2005) e os quantitativos “representam informação resultante de características suscetíveis de serem medidas” (Morais, 2005).

Existem dados qualitativos nas questões colocadas para a caracterização demográfica, avaliação do impacto profissional e formativo da certificação, avaliação do impacto social e pessoal da certificação e avaliação global da medida.

Os dados que pretendem avaliar as e-competências adquiridas são do tipo quantitativo, pois refletem a quantidade de vezes que o adulto utiliza determinada ferramenta, isto é, avalia a frequência do uso, uma vez que “os dados são o resultado final dos processos de observação e experimentação.” (Vairinhos, 1996, p.21)

Assim, realizei uma análise estatística de tipo descritivo e, para tal, utilizei a ferramenta Excel, do Microsoft Office.

Os dados foram introduzidos manualmente e as conclusões retiradas a partir de comparações e inferências efetuadas por mim. Não recorri a ferramentas SPSS (Statistical Package for the Social Science), uma vez que não possuía as licenças necessárias para a utilização do referido *software*, bem como não conhecia o seu funcionamento. Nessa medida, esse poderá ser um dos fatores suscetíveis de melhoramento do presente estudo (ver secção. 6.4)

4.3.7. Identificação dos recursos mobilizados e das limitações do processo

Recursos

O estágio realizado mobilizou variados recursos humanos e materiais.

Do ponto de vista dos recursos materiais, foram utilizados computadores e periféricos, para apoio ao trabalho desenvolvido, impressão de documentos e instrumentos de avaliação e redação do relatório, livros, artigos, documentos e folhetos relativos à temática de trabalho, assim como os meios de transporte necessários a todas as deslocações, a fim de reuniões e preparação de material de estágio.

Do ponto de vista dos recursos humanos, além do meu trabalho de campo e de investigação, o estágio não poderia ter sido realizado sem a colaboração da acompanhante de estágio e de todos os parceiros do grupo de estudos e avaliação do Fórum do Vale do Ave, assim como teria sido inviável sem a colaboração da minha orientadora de estágio. Foram ainda fundamentais todos os adultos certificados que, voluntária e gratuitamente, se deslocaram ao seu CNO de origem a fim de colaborarem neste estudo, assim como os técnicos dos respetivos CNO que auxiliaram no contacto de todos os adultos, na implementação e recolha dos instrumentos de avaliação.

Limitações e imprevistos do processo

O processo de realização do estágio, decorrente de outubro de 2010 a junho de 2011, decorreu com algumas limitações e imprevistos.

A finalidade do estágio e seus objetivos específicos, delineados aquando do projeto de estágio, foram cumpridos, embora com algumas limitações, pois o mesmo foi pontuado por diversas alterações à calendarização, assim como por alguns imprevistos que influenciaram o último objetivo específico delineado: a disseminação dos resultados.

A primeira dificuldade sentida ocorreu ainda em outubro de 2010, na fase de diagnóstico de necessidades da instituição, compreensão do âmbito de realização do estágio e de desenho do projeto de estágio a implementar, devida a alguma indisponibilidade justificada por parte do orientador nesse momento.

Essa indisponibilidade fez com que o projeto de estágio tivesse de ser revisto pela coordenadora do mestrado, sendo reelaborado e reentregue ao conselho científico da UM apenas em dezembro, mês e meio depois da data definida pelo calendário geral (31 de outubro). Ora, toda a calendarização inicial das tarefas a desenvolver ficou comprometida, assim como os compromissos que entretanto havia estabelecido com a instituição cooperante.

O novo orientador só me viria a ser atribuído em março de 2011 (apesar da aceitação oficial de orientador substituto só se ter efetuado a 2 de maio do mesmo ano), sendo que fui desenvolvendo as tarefas estipuladas no projeto de estágio, até essa data, sem supervisão académica. A acompanhante de estágio teve um papel fundamental, pelo apoio que me deu, pela supervisão constante do meu trabalho e pelos recursos materiais que sempre me foi disponibilizando.

Uma outra dificuldade relevante sentida prendeu-se com o contacto dos adultos. Dado que o público-alvo da avaliação eram as certificações de 2008, não foi fácil estabelecer ligação com alguns dos adultos, uma vez que tinham alterado os seus contactos de telefone, e-mail e mesmo morada. Esse obstáculo sentiu-se na seleção do grupo teste de seis elementos, em que foi necessário contactar mais do quádruplo dos adultos necessários para garantir que se reuniria o número suficiente, assim como na convocatória dos adultos constantes da amostra.

Ora, por essa questão, o tempo que eu previra para a aplicação dos questionários não foi suficiente, vendo-se cada um dos CNO forçado a dilatar o prazo limite de aplicação dos instrumentos. Facilmente se depreende que a data de devolução dos questionários também teve de ser adiada, o que alterou toda a calendarização de tratamento dos dados, impedindo que o mesmo fosse efetuado antes da data de conclusão do estágio. Talvez por este conjunto de fatores, o retorno dos questionários se tenha ficado por 43%.

Aliada a essa dificuldade, os CNO nem sempre foram tão céleres e prestáveis quanto eu necessitava, ao fornecer os dados que eu solicitava. Em alguns dos casos, o formato e qualidade da informação disponibilizada pelos centros (nomeadamente, listagens em pdf, sem possibilidade de copiar dados; listagem de dezenas de adultos sem a diferenciação por sexo, ...) não facilitou o tratamento dos dados fornecidos, tornando o processo ainda mais moroso.

Um outro fator de ordem pessoal, que me forçou a baixa médica durante três semanas numa altura crítica de conclusão de tarefas (entre o final de maio e início de junho), fez com que não pudesse ‘pressionar’ os diversos CNO envolvidos para que devolvessem os questionários.

Uma vez mais, o comprometimento e empenho da acompanhante foram determinantes. Contactou pessoalmente cada um dos CNO envolvidos, a fim de conhecer o ponto de situação da sua aplicação, uma vez que eu não havia recebido quaisquer informações por e-mail (o meio de contacto privilegiado). Antes do seu envolvimento, a taxa de retorno dos questionários rondava 14% (a 27 de junho, apenas tinha recebido 36 dos 256 questionários distribuídos). Estas dificuldades foram relatadas por e-mail à orientadora de estágio, bem como as dúvidas de procedimento e de ordem metodológica que lhe advieram.

A fase de disseminação dos resultados do estudo foi comprometida pelo cancelamento do seminário do Fórum do Vale do Ave, inicialmente agendado para 11 de outubro. Essa decisão veio da direção do Fórum e foi motivada pelo “contexto atual em que se encontram os CNO das Escolas Públicas, temporariamente sem parte da equipa”, “além da confirmação de ausência de muitos CNO”, nas palavras da comissão executiva (6/setembro/2011, via e-mail).

Por último, uma das limitações do presente trabalho relaciona-se com os recursos disponíveis, na medida em que o tratamento de dados foi feito na ferramenta Excel do Microsoft Office, podendo o mesmo tratamento ser potenciado se se recorrer ao SPSS.

CAPÍTULO V

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

5.1. Introdução

O presente capítulo apresenta o registo de todos os dados obtidos pelas respostas aos questionários, começando pela descrição demográfica da amostra respondente (5.2), seguida da análise das dimensões do impacto profissional e formativo da certificação (5.3) e impacto pessoal e social dessa mesma certificação (5.4). Será posteriormente feita a análise do impacto da certificação ao nível da aquisição de competências em TIC (5.5) e uma descrição da avaliação global do processo (5.6).

Por último, apresentam-se os resultados previsíveis e imprevisíveis: uma síntese final baseada em evidências (5.7), focando os resultados previsíveis (5.7.1) e os imprevisíveis (5.7.2).

5.2. Variáveis demográficas e familiares

Conforme já referido na caracterização da amostra, o total de adultos inquiridos foi de 109 (cento e nove), dos quais 54 mulheres e 54 homens (1 adulto não respondeu a qualquer da caracterização demográfica), exatamente 50% de cada.

A caracterização da amostra participante no estudo será feita de seguida, a partir da análise de gráficos que traduzem as principais variáveis demográficas.

O gráfico 1 mostra-nos que a grande maioria das mulheres certificadas se encontra na faixa etária entre os 35 e os 50 anos, comparativamente ao número de mulheres com menos de 35 ou entre os 51 e 65 anos, sendo o número de mulheres com mais de 65 anos quase residual.

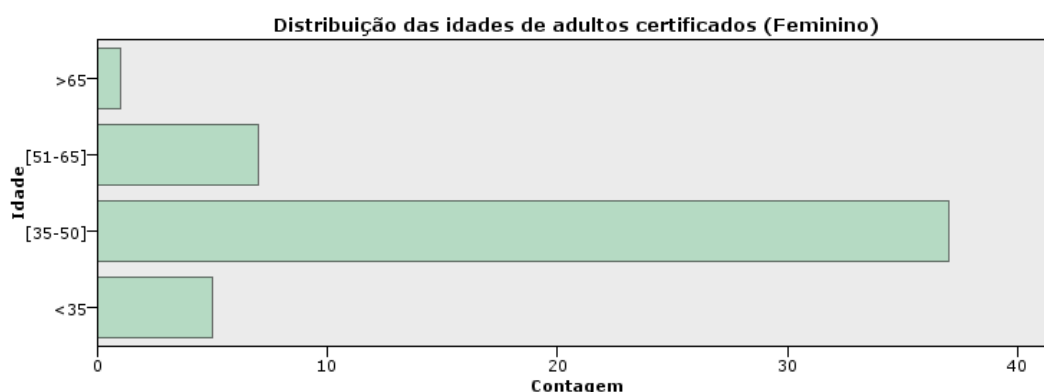


Gráfico 1 - Distribuição das idades de adultos (F) certificados

O gráfico 2, à semelhança do 1, mostra-nos que a grande maioria dos homens certificados se encontra na faixa etária entre os 35 e os 50 anos, estando relativamente equilibrados o número de homens com menos de 35 e os entre os 51 e os 65 anos. Também neste caso o número de homens com mais de 65 anos é quase insignificante.

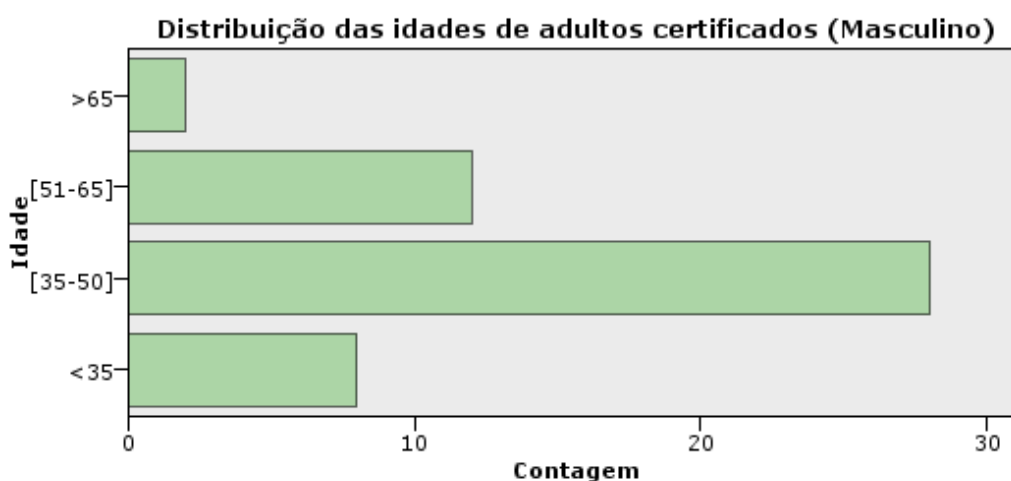


Gráfico 2 - Distribuição das idades de adultos (M) certificados

A análise comparativa dos gráficos 1 e 2, relativos à distribuição dos adultos certificados por faixa etária, demonstra que a grande maioria dos adultos se encontra na faixa etária entre os 35 e os 50 anos, sendo preponderante o público feminino. Verifica-se, também, um número mais elevado de adultos do sexo masculino na faixa etária dos 51 aos 65 anos, assim como na faixa de menores de 35 anos. Pode concluir-se que quase não há adultos com mais de 65 anos a procurar a certificação escolar.

O gráfico 3 indica-nos que a prevalência de estado civil nas mulheres é casada, pois 38 mulheres (70,4%) responderam dessa forma.

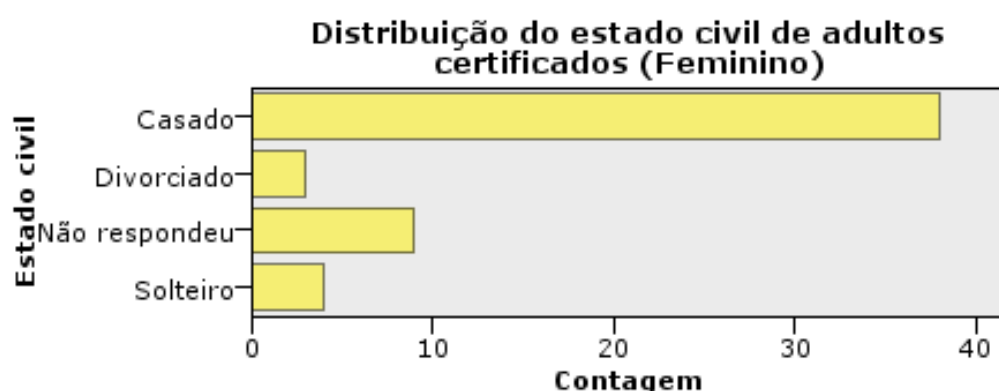


Gráfico 3 - Distribuição do estado civil de adultos (F) certificados

Segue-se 4% de adultas solteiras e 3% de divorciadas, havendo uma percentagem de 9% que não respondeu.

O gráfico 4 indica-nos uma prevalência de 'casado' no estado civil dos homens ainda superior à das mulheres, com 81,5% dos inquiridos a responder dessa forma.

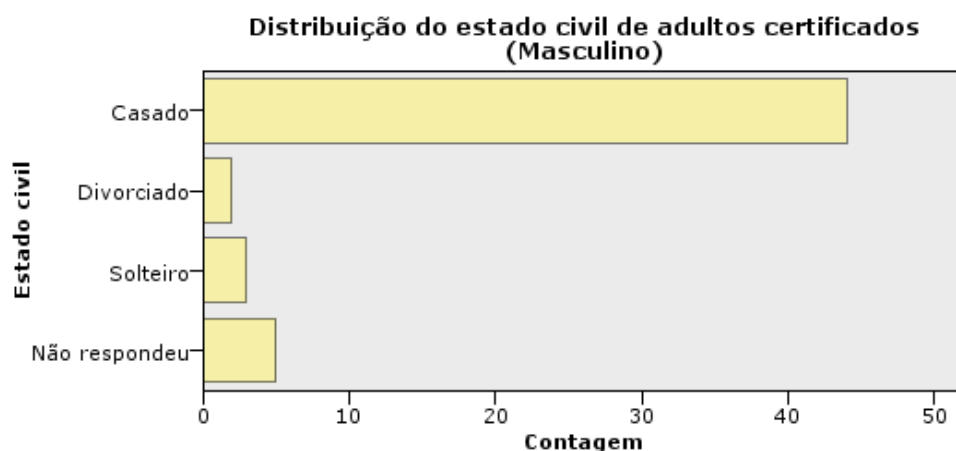


Gráfico 4 - Distribuição do estado civil de adultos (M) certificados

Segue-se 3% de adultos solteiros e 2% de divorciados, havendo uma percentagem de 5% que não respondeu.

A análise comparativa dos gráficos 3 e 4, relativos à distribuição do estado civil dos adultos certificados, revela que a grande maioria (76,6%) é casada.

Quanto à análise da situação profissional dos adultos antes da certificação, podemos concluir pela análise dos gráficos 5 e 6 que a maioria dos adultos que procurou a certificação estava empregada.

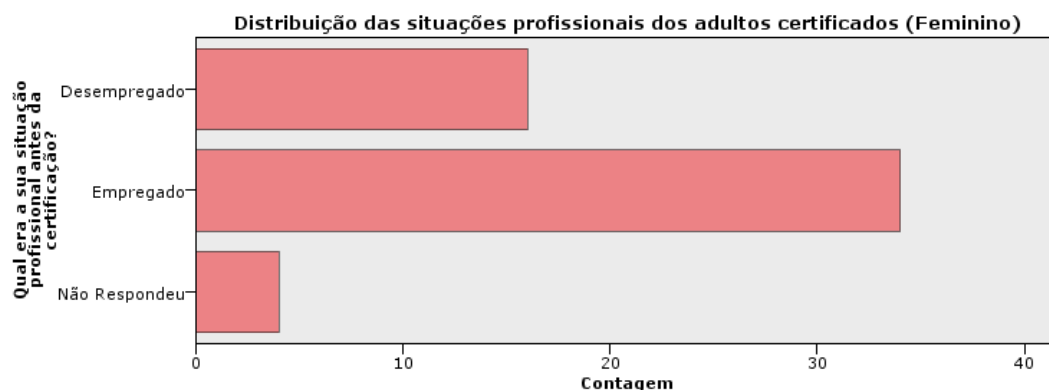


Gráfico 5 - Distribuição da situação profissional de adultos (F) certificados, antes da certificação

A distribuição da situação profissional de adultos do sexo feminino, antes da certificação (Gráfico 5) revela-nos que 34 mulheres (63%) estavam empregadas, 16 estavam desempregadas (29,6%) e 4 optaram por não responder (7,4%).

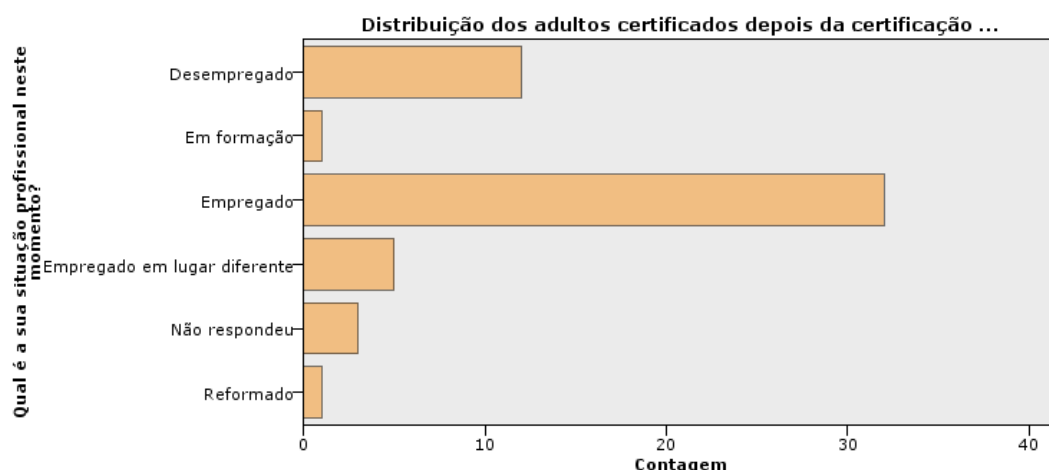


Gráfico 6 - Distribuição da situação profissional de adultos (F) certificados, depois da certificação

Comparando a distribuição da situação profissional de adultos do sexo feminino ‘depois da certificação’ com ‘antes da certificação’, podemos concluir que houve um aumento de empregabilidade da população certificada, sendo que 59,3% se manteve empregada no mesmo local e 9,3% se encontra empregada em local diferente. Por isso, verificou-se um decréscimo na percentagem de mulheres desempregadas (de 29,6% para 22,2%). Uma pessoa reformou-se e outra encontra-se em formação e 3 pessoas não responderam (5,6%).

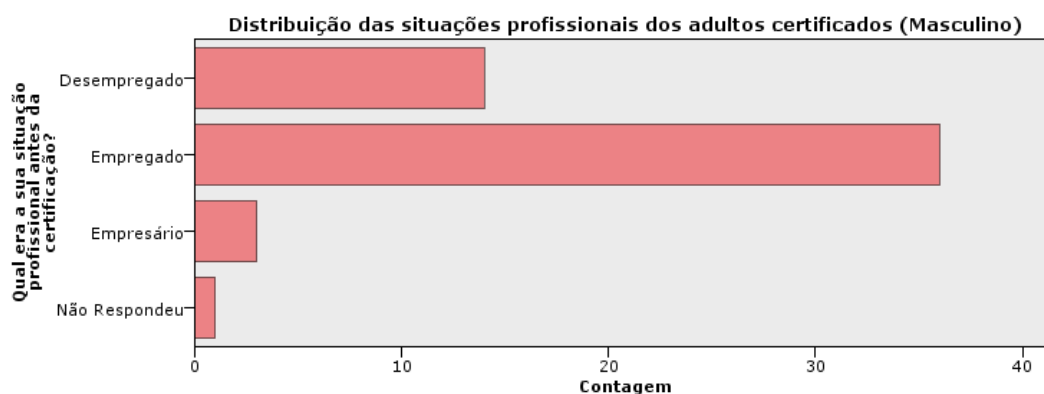


Gráfico 7 - Distribuição da situação profissional de adultos (M) certificados, antes da certificação

Por sua vez, a distribuição da situação profissional de adultos do sexo masculino, antes da certificação (Gráfico 7) revela-nos que 36 homens (66,7%) estavam empregados, 14 estavam desempregados (18,5%), 3 eram empresários (5,5%) e 1 adulto optou por não responder (1,8%). Conclui-se, portanto, que a taxa de homens empregados era ainda superior à das mulheres em cerca de 4%.

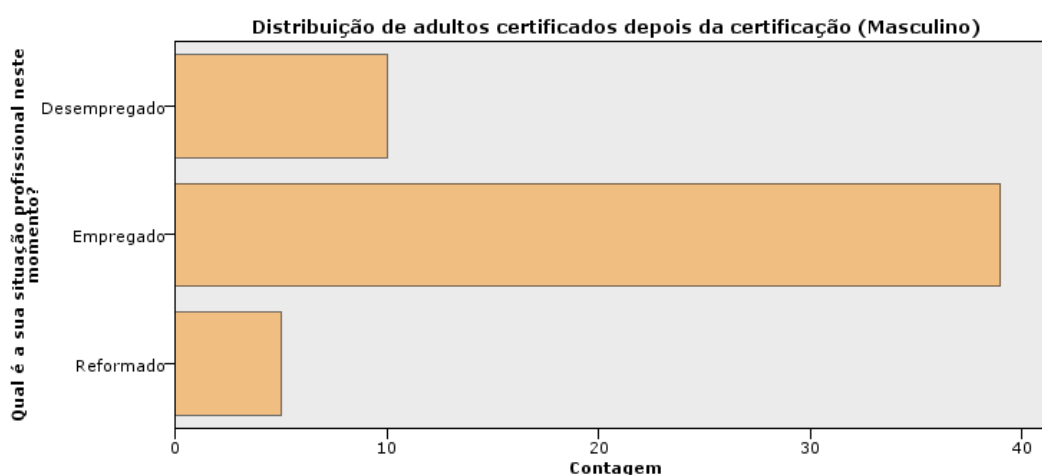


Gráfico 8 - Distribuição da situação profissional de adultos (M) certificados, depois da certificação

Comparando a distribuição da situação profissional de adultos do sexo masculino ‘depois da certificação’ com ‘antes da certificação’, podemos concluir que houve um aumento de empregabilidade da população certificada, de 66,73% para 72,2%, não havendo qualquer referência a alteração do local de trabalho. À semelhança do público feminino, também no público masculino se verificou um decréscimo na percentagem de desempregados (de 26% para 18,5%). Entretanto, 5 pessoas reformaram-se (9,3%).

No geral, pode concluir-se que a certificação promoveu a empregabilidade e baixou a taxa de desemprego em 5,6%, na medida em que havia 30 adultos desempregados antes da certificação (27,8% da amostra inquirida) e, no final da certificação, 6 tinham conseguido emprego, havendo 24 desempregados (22,2% da amostra inquirida).

Os últimos dados da caracterização demográfica da amostra relacionam-se com a existência, ou não, de filhos, a fim de perceber que influência os mesmos poderão ter nos hábitos de leitura e uso do computador dos adultos questionados.

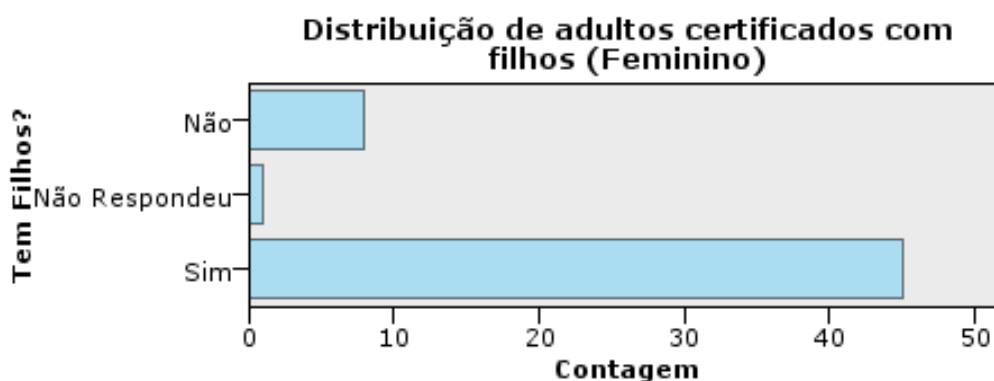


Gráfico 9 - Distribuição de adultos certificados (F) com filhos

A análise dos gráficos 9 e 10 evidencia a elevada distribuição de adultos com filhos, revelando 83,3% de mulheres e 85,2% de homens a responderem afirmativamente. Tanto 8 homens como 8 mulheres responderam não ter filhos (14,1%) e 1 mulher não respondeu.

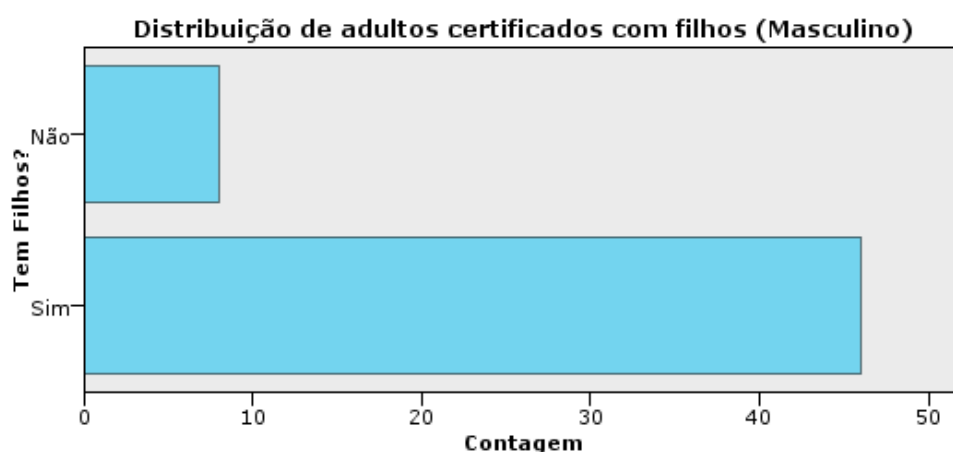


Gráfico 10 - Distribuição de adultos certificados (M) com filhos

5.3. Impacto profissional e formativo da qualificação obtida pela certificação de nível B3

As tabelas seguintes registam os dados obtidos nas questões relativas à dimensão profissional e formativa da certificação, apresentando a comparação de respostas obtidas pela comparação ‘antes da certificação’ e ‘depois da certificação’. As tabelas nem sempre apresentam a ordem sequencial das questões, pois já estão agrupadas em função do objetivo específico a atingir.

Em todos os dados percentuais introduzidos, o valor foi arredondado às décimas. A coluna N/R (Não Respondeu) inclui o número total de respostas em branco, não considerando respostas nulas. Todas as colunas apresentam a frequência de resposta (f) e a percentagem correspondente (%).

Tabela 7 - Mais valias do processo RVCC na conquista de novo emprego ou novas tarefas no mesmo emprego

	Sim		Não		Em parte		N/R	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Antes da certificação								
Andava à procura de emprego (n.º 10)	27	24,3	77	69,4	5	4,5	2	1,8
Depois da certificação								
Mudou de emprego? (n.º 22)	22	19,8	82	73,8	1	0,9	6	5,4
Se não mudou de emprego, tem novas tarefas ou responsabilidades? (n.º 23)	23	20,7	58	52,3	7	6,31	23	20,7

Da análise da tabela 7 podemos concluir que quase todos os adultos que andavam à procura de emprego conseguiram mudar para um emprego novo, além de que, mesmo aqueles que não procuravam novo emprego conseguiram novas tarefas ou responsabilidades no emprego que já tinham.

Tabela 8 - Reconhecimento da certificação por parte da entidade empregadora

	Sim		Não		Em parte		N/R	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Antes da certificação								
Sentia que era tratado(a) de forma diferente no emprego por não ter o 9.º ano? (n.º 12)	12	10,8	87	78,4	8	7,2	4	3,6
Depois da certificação								
Comunicou aos seus superiores que concluiu o 9.º ano? (n.º 24)	71	63,9	27	24,3	4	3,6	9	8,1
Sentiu que os seus superiores deram valor ao facto de ter concluído o 9.º ano? (n.º 25)	45	40,5	47	42,3	9	8,1	10	9

A tabela 8 permite-nos concluir que, apesar da maioria dos adultos não sentir que fosse tratado de maneira diferente no seu local de trabalho por não ter o 9.º ano, a maioria comunicou à entidade empregadora a conclusão desse nível de ensino. Mesmo assim, 24% das pessoas não comunicou a conclusão do 9.º ano aos seus superiores no local de trabalho.

Relativamente à valorização, por parte da entidade empregadora, da obtenção do 9.º ano, os dados não permitem concluir uma valorização evidente, embora 40% dos adultos tenha considerado que ela (valorização) existiu.

Tabela 9 - Efeito da certificação na autoconfiança do adulto em situações de trabalho

	Sim		Não		Em parte		N/R	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Antes da certificação								
Sentia-se nervoso(a) ao conversar com pessoas que não conhecia? (n.º 13)	15	13,5	68	61,7	25	22,5	0	0
Sentia dificuldades em realizar as suas tarefas no emprego? (n.º 11)	7	6,3	95	85,6	2	1,8	7	6,3

Depois da certificação									
Sente mais facilidade em situações de procura de emprego, como por exemplo entrevistas? (n.º 26)	53	47,8	36	32,4	11	9,9	11	9,9	
Sente-se mais confiante para procurar novo emprego? (n.º 27)	84	75,7	12	10,8	12	10,8	3	2,7	
Sente-se capaz de realizar mais tarefas e/ou tarefas diferentes no seu emprego? (n.º 28)	81	72,9	16	14,4	10	9	4	3,6	

A tabela 9 mostra-nos que a grande maioria dos adultos (85%) se sentia confortável na realização das suas tarefas no local de emprego, não sentindo dificuldades. Porém, um número muito significativo de pessoas (72,9%) assume sentir-se mais capaz de realizar mais tarefas e/ou tarefas diferentes no seu emprego.

Pode considerar-se que esse aumento de ‘capacidade’ se deva ao aumento da autoconfiança, uma vez que 75,7% dos adultos revelou estar mais confiante na procura de um novo emprego e 47,8% confessou sentir mais facilidade em situações formais de procura de emprego, como entrevistas.

Tabela 10 - Efeito da certificação no autoconceito escolar do adulto e nas suas aspirações a nível de habilitações académicas

	Sim		Não		Em parte		N/R	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Antes da certificação								
Pensava concluir o 12.º ano de escolaridade (n.º 18)	64	57,6	36	32,4	10	9	1	0,9
Depois da certificação								
Pensa concluir o 12.º ano de escolaridade? (n.º 26)	53	47,8	35	31,5	16	14,4	7	6,3
Está a frequentar o 12.º ano de escolaridade (n.º 27)?	19	17,1	84	75,7	0	0	8	7,2
Já concluiu o 12.º ano de escolaridade? (n.º 28)	13	11,7	97	87,4	0	0	1	0,9
Quer entrar na Universidade? (n.º 29)	5	4,5	84	75,7	19	17,1	3	2,7

Quanto ao efeito da certificação no autoconceito escolar do adulto e nas suas aspirações a nível de habilitações académicas, a tabela 10 permite verificar que das 64 pessoas que pretendiam concluir o 12.º ano de escolaridade, 13 já o tinham feito (20%) e 19 estavam ainda a frequentar (29%), isto é, metade daqueles que o pretendiam fazer. Apesar disso, a percentagem de pessoas que não considerava concluir o 12.º ano (32,4%) mantém-se após a certificação (31,5%).

Tabela 11 - Efeito da certificação nos hábitos de leitura individual ou colectiva/familiar

	Sim		Não		Em parte		N/R	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Antes da certificação								
Costumava ler (livros, revistas, jornais, ...) sozinho(a)? (n.º 5)	91	81,9	7	6,3	11	9,9	2	1,8
Costumava ler (livros, revistas, jornais, ...) com os seus filhos? (n.º 6)	52	46,8	34	30,6	18	16,2	7	6,3
Depois da certificação								
Lê sozinho(a)? (n.º 29)	107	96,4	2	1,8	1	0,9	1	0,9
Lê com os filhos? (n.º 30)	59	53,2	27	24,3	15	13,5	10	9

A tabela 11 mostra haver um aumento na percentagem de pessoas que lia, tanto sozinha (de 81,9% para 96,4%) como com os filhos (de 46,8% para 53,2%).

Tabela 12 - Efeito da certificação na literacia oral e escrita

	Sim		Não		Em parte		N/R	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Antes da certificação								
Sentia dificuldades em escrever (textos, recados, cartas, ...)? (n.º 16)	15	13,5	59	53,2	35	31,5	2	1,8
Depois da certificação								
Fala com pessoas que não conhece com mais à vontade? (n.º 31)	79	71,2	8	7,2	22	19,8	2	1,8
Escreve textos (recados, cartas, e-mails) com mais facilidade? (n.º 32)	90	81,1	8	7,2	10	9	3	2,7

A tabela 12 permite-nos tirar algumas conclusões relativamente ao aumento da literacia oral e escrita nos adultos certificados. Pode, então, considerar-se haver um aumento nas competências orais e escritas, do ponto de vista da literacia, uma vez que 71,2% das pessoas considera falar com mais à vontade com pessoas que não conhece e 81,1% sente mais facilidade na produção escrita de documentos em diversos registos.

Tabela 13 - Efeito da certificação na disponibilidade e predisposição para a realização de formação

	Sim		Não		Em parte		N/R	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Antes da certificação								
Procurava ações de formação ou outros cursos? (n.º 17)	69	62,2	34	30,6	6	5,5	2	1,8

Depois da certificação									
Sente interesse ou está inscrito em alguma ação de formação em particular? (n.º 33)	48	43,2	54	48,7	7	6,3	2	1,8	
Realizou alguma ação de formação ou outro curso, desde que terminou a certificação? (n.º 34)	52	46,9	57	51,4	0	0	2	1,8	

Quanto ao efeito da certificação na disponibilidade e predisposição para a realização de formação, os dados da tabela 13 não são conclusivos.

A maioria dos adultos já se considerava interessada em ações de formação ou outros cursos antes da certificação, pelo que o facto de 46,9% dos adultos ter realizado pelo menos uma ação de formação ou curso desde a sua certificação de 9.º ano, poderá não estar diretamente relacionado com o impacto da certificação obtida.

5.4. Impacto pessoal e social da qualificação obtida pela certificação de nível B3

Os dados apresentados de seguida pretendem tirar conclusões relativamente ao impacto da certificação no domínio pessoal e social, apresentando, uma vez mais, a confrontação de respostas obtidas pela comparação ‘antes da certificação’ e ‘depois da certificação’. As tabelas nem sempre apresentam a ordem sequencial pela qual as questões surgem no instrumento, pois já estão agrupadas em função do objetivo específico a atingir.

Em todos os dados percentuais introduzidos, o valor foi arredondado às décimas. A coluna N/R (Não Respondeu) inclui o número total de respostas em branco, não considerando respostas nulas. Todas as colunas apresentam a frequência de resposta (f) e a percentagem correspondente (%).

Tabela 14 – Efeito da certificação na autoconfiança do adulto em situações da sua vida pessoal e social

	Sim		Não		Em parte		N/R	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Antes da certificação								
Sentia-se pouco confiante daquilo que sabia? (n.º 41)	31	27,9	50	45	29	26,1	1	0,9

Depois da certificação								
Está mais confiante daquilo que sabe? (n.º 49)	90	81,1	5	4,5	15	13,5	1	0,9
Toma decisões com confiança? (n.º 50)	89	80,2	2	1,8	19	17,1	1	0,9

Os dados da tabela 14 demonstram um aumento claro na autoconfiança do adulto, desde o momento da certificação, passando a haver 81,1% dos adultos a considerar que está mais confiante daquilo que sabe e 80,2% dos adultos a afirmar que toma decisões com confiança.

A percentagem de pessoas que respondeu ‘em parte’ à questão n.º 41 (26,1%) também é significativa, pois indicia que o adulto não assumia claramente falta de confiança, mas havia alguma, uma vez que as opções ‘sim’ e ‘em parte’ totalizam 54% das respostas dadas.

Por último, independentemente de o adulto se sentir confiante ou não antes da certificação, a percentagem de respostas ‘não’ à questão n.º 49 indica que só uma minoria dos adultos certificados (4,5%) considerou que o processo RVCC foi irrelevante para o aumento da sua autoconfiança. O mesmo se pode concluir acerca da questão n.º 50, pois apenas 1,8% dos adultos afirma não tomar decisões com confiança.

Tabela 15 - Efeito da certificação na capacidade de aprendizagem

	Sim		Não		Em parte		N/R	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Antes da certificação								
Sentia dificuldade em aprender assuntos novos? (n.º 42)	27	24,3	58	52,3	25	22,5	1	0,9
Tinha confiança e vontade de estudar? (n.º 43)	88	79,3	10	9	11	9,9	2	1,8
Depois da certificação								
Aprende assuntos novos com mais facilidade? (n.º 51)	74	66,7	7	6,3	28	25,2	2	1,8
Compreende a informação que lê e ouve com mais facilidade? (n.º 52)	87	78,4	8	7,2	14	12,6	2	1,8
Sente confiança para continuar a estudar e ter sucesso? (n.º 53)	70	63,1	15	13,5	25	22,5	1	0,9

Pela análise da tabela 15 vemos que 24,3% dos adultos sentia dificuldade em aprender novos assuntos e 22,5% ‘em parte’, embora 52,3% afirmasse não sentir dificuldades. A clara maioria (79,3%) assumia vontade de estudar, o que pode levar a concluir que os adultos procuraram a certificação por iniciativa própria, pela vontade de aprenderem mais.

A certificação obtida parece ter produzido claras melhorias ao nível da capacidade de aprendizagem (n.º 51) e compreensão da informação (n.º 52), uma vez que 66,7% dos adultos assume aprender novos assuntos com mais facilidade e 78,4% diz compreender mais facilmente informações orais e escritas. Uma vez mais, a percentagem de adultos que afirma não sentir melhorias nestes dois aspetos é reduzida (6,3% para a aprendizagem e 7,2% para a compreensão de informação). Embora isso, há uma fatia relevante de respostas ‘em parte’ à questão n.º 51, o que leva a concluir que, para essas 28 pessoas, a certificação não produziu efeitos diretos na capacidade de aprendizagem.

Quanto à questão da autoconfiança para prosseguir estudos, 63,1% referiu ter confiança suficiente para o fazer e apenas 13,5% das pessoas disse o contrário. Uma vez mais, houve 22,5% de pessoas a responder ‘em parte’, o que poderá não estar apenas relacionado com a confiança, mas também com a disponibilidade.

Tabela 16 - Valor atribuído ao indivíduo como consequência da certificação

	Sim		Não		Em parte		N/R	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Antes da certificação								
Sentia-se inferior junto dos seus familiares e amigos, por não ter o 9.º ano? (n.º 44)	25	22,5	60	54,1	22	19,8	4	3,6
Tinha dificuldades em expressar a sua opinião? (n.º 46)	15	13,5	69	62,2	26	23,4	1	0,9
Depois da certificação								
Os seus familiares e amigos reconheceram o seu esforço por ter concluído o 9.º ano? (n.º 54)	96	86,5	2	1,8	12	10,8	1	0,9
As pessoas valorizam a sua opinião? (n.º 55)	83	74,8	3	2,7	24	21,6	1	0,9

Através da análise da tabela 16 podemos concluir que 54,1% dos inquiridos não se sentia inferior junto dos seus familiares e amigos por falta de habilitações. Porém, 22,5% dos adultos exprimia o contrário, além de que 19,8% referia sentir-se ‘em parte’ inferior. O mesmo não aconteceu na questão n.º 46, pois apenas 13,5% dos adultos disse sentir dificuldades em expressar a sua opinião.

Ora, independentemente do valor que cada adulto sentia ter junto do seu grupo de pares, os dados da tabela provam claramente que a certificação contribuiu para a sua valorização social, uma vez que 86,5% dos adultos diz ter sido reconhecido pelo esforço e 74,8% declara que a sua opinião é valorizada.

Tabela 17 - Impacto da certificação na ação cívica do adulto

	Sim		Não		Em parte		N/R	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Antes da certificação								
Participava em alguma Associação? (n.º 45)	47	42,3	63	56,8	0	0	1	0,9
Acompanhava as notícias (telejornais, jornais, internet, ...)? (n.º 47)	101	90,9	4	3,6	4	3,6	2	1,8
Depois da certificação								
Sente-se mais interessado(a) em relação a política, economia, sociedade ou cultura? (n.º 56)	70	63,1	13	11,7	27	24,3	1	0,9
Pratica algum tipo de voluntariado? (n.º 57)	19	17,1	86	77,5	4	3,6	2	1,8
Participa em alguma Associação? (n.º 58)	39	35,1	70	63,1	1	0,9	1	0,9

Relativamente à ação cívica dos adultos, a tabela 17 mostra não haver relação direta com a certificação, pois havia 42,3% dos adultos a participarem numa associação, antes da certificação, descendo a percentagem para 35,1% após a mesma. Embora isso, o total de adultos participantes em associações e ações de voluntariado perfaz 52,2% dos inquiridos.

Quanto ao interesse pela atualidade política, económica e cultural, a esmagadora maioria dos adultos (90,9%) afirmava acompanhar as notícias antes da certificação, mas o número de adultos que exprime sentir-se, depois da certificação, mais interessado pela atualidade é muito interessante (63,1%).

Tabela 18 - Impacto no sentimento de realização pessoal

	Sim		Não		Em parte		N/R	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Antes da certificação								
Sentia-se realizado? (n.º 48)	28	25,2	49	44,1	33	29,7	1	0,9
Depois da certificação								
Sente-se mais realizado? (n.º 59)	85	76,6	7	6,3	16	14,4	3	2,7

Os resultados apresentados pela tabela 18 são deveras interessantes no âmbito deste estudo, pois provam que a clara maioria dos adultos envolvidos no processo RVCC assume sentir-se mais realizado (76,6%) após a certificação, considerando, ainda, que apenas 25,2% das pessoas se sentia assim antes da certificação (aumento de 51,4%). Aliás, apenas 6,3% dos adultos diz não se sentir mais realizado.

5.5. E-competências adquiridas na qualificação obtida pela certificação de nível B3

Os dados apresentados de seguida pretendem tirar conclusões relativas ao impacto que a certificação teve no âmbito das e-competências, mostrando-nos uma panorâmica das aprendizagens realizadas, mas também da frequência do uso do computador nas dimensões profissional e recreativa da vida de cada adulto envolvido no processo RVCC.

Tabela 19 - Impacto da certificação na aprendizagem da utilização do computador, sem relevar a finalidade do seu uso

	Sim		Não		Em parte		N/R	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Antes da certificação								
Sabia utilizar um computador para trabalhar? (n.º 19)	36	32,4	52	46,9	19	17,1	4	3,6
Sabia utilizar um computador para passar o tempo? (n.º 20)	50	45	42	37,8	16	14,4	3	2,7
Depois da certificação								
Aprendeu a utilizar um computador?	85	76,6	13	11,7	12	10,8	1	0,9

A tabela 19 mostra claramente a dimensão do impacto da certificação ao nível da aprendizagem do uso do computador, pois 76,6% dos adultos revela ter aprendido a utilizá-lo. Podemos julgar, dos 10,8% que indicam ter aprendido ‘em parte’, que isso se deva ao aperfeiçoamento de competências prévias.

Apenas 11,7% dos inquiridos afirmou não ter aprendido a utilizar o computador, o que revela uma taxa de sucesso nessa aprendizagem de 35,2%.

Uma das diferenças que se pretendia estabelecer ao diferenciar as questões 19 e 20 era na dimensão da finalidade do uso do computador, ou seja, tentar perceber se os adultos usavam mais o computador para trabalhar do que para entretenimento, ou o inverso. Os dados da tabela permitem concluir que o computador era usado preferencialmente para fins de recreio (45%), contra 32,4% das pessoas que o usavam para fins profissionais. Após a certificação, podemos concluir que parte das pessoas que não sabia, de todo, usar um computador, aprendeu, e que outra parte das pessoas que só o usava com uma finalidade complementou o seu leque de e-competências.

Tabela 20 - Impacto da certificação no uso regular de ferramentas TIC

	Nunca		Uma vez por semana		Nos dias de trabalho		Só ao fim de semana		Todos os dias		N/R	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Com que frequência usa o computador nestas atividades?												
Navegar na Internet? (n.º 61)	6	5,4	22	19,8	6	5,4	30	27	45	40,5	2	1,8
Consultar o seu correio eletrónico (e-mail)? (n.º 62)	16	14,4	20	18	8	7,2	20	18	44	39,6	3	2,7
Escrever textos? (n.º 63)	26	23,4	20	18	23	20,7	17	15,3	20	18	5	4,4
Construir apresentações? (n.º 64)	60	54,1	13	11,7	17	15,3	11	9,9	4	3,6	6	5,4
Jogar? (n.º 65)	48	43,2	9	8,1	0	0	44	39,6	7	6,3	3	2,7

A tabela 20 permite-nos concluir que as tarefas relacionadas com a Internet (questões 61 e 62), de navegação e consulta de e-mail, são realizadas diariamente pelos adultos certificados (40,5% e 39,6%, respetivamente). Apenas 5,4% dos adultos afirma nunca navegar na Internet e 14,4% diz nunca consultar o correio eletrónico, o que poderá indiciar que há 9% de pessoas que têm Internet, ou frequentam um local com Internet, mas não utilizam e-mail.

Relativamente a outras tarefas, de cariz mais profissional, como a escrita de textos ou construção de apresentações (n.º 63 e n.º 64), verifica-se o aumento do número de adultos que confessa nunca realizar (23,4% e 54,1% para as questões n.º 63 e n.º 64, respetivamente). A maior taxa de utilização surge na escrita de textos nos dias de trabalho, que 20,7% dos adultos afirma efetuar.

Quanto à utilização do computador para jogar, 43,2% dos inquiridos diz nunca o fazer e a taxa mais elevada surge no uso ao fim de semana, apresentando 39,6% de respostas.

Tabela 21 - Impacto da certificação no uso regular do computador nas relações interpessoais

	Nunca		Uma vez por semana		Nos dias de trabalho		Só ao fim de semana		Todos os dias		N/R	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Com que frequência usa o computador nestas atividades?												
Usar o <i>facebook</i> e outras redes sociais? (n.º 66)	47	42,3	10	9	2	1,8	25	22,5	25	22,5	2	1,8
Conversar no <i>messenger</i> , em <i>chats</i> ou fóruns)? (n.º 67)	48	43,2	14	12,6	2	1,8	18	16,2	25	22,5	4	3,6
Falar (através do <i>skype</i> , <i>messenger</i> ou outros) com pessoas que não encontra todos os dias? (n.º 68)	55	49,6	12	10,8	2	1,8	21	18,9	18	16,2	3	2,7
Usar o computador com os seus filhos? (n.º 69)	25	22,5	16	14,4	2	1,8	35	31,5	19	17,1	14	12,6

A tabela 21 mostra-nos resultados relativos à utilização do computador numa dimensão mais pessoal e social, pretendendo avaliar o impacto do computador nas relações interpessoais do adulto. Assim, um número significativo de adultos diz nunca utilizar o computador para aceder a redes sociais (42,3%), chats ou fóruns (43,2%), ao passo que 22,5% diz usar o computador com essa finalidade diariamente e outros tantos 22,5% fazem-no ao fim de semana. Embora estes dados, vimos, pela análise da tabela 27, que 94,6% navega na Internet, independentemente da frequência do uso.

Quanto à utilização de ferramentas de conversação via Internet, como *skype* ou *messenger*, quase metade dos adultos diz nunca o fazer (49,6%) e a taxa mais elevada de utilização surge no uso ao fim de semana, com 18,9% de respostas.

O uso do computador com os filhos apresenta um índice de 31,5% de utilizadores ao fim de semana, 14,4% uma vez por semana, 17,1% de uso diário e 22,5% das pessoas que diz nunca utilizar. Esta questão apresenta 12,6% de não respostas, que pode estar relacionado com o facto de os inquiridos não terem filhos.

5.6. Avaliação global do processo RVCC

No sentido de auferir o grau de satisfação dos adultos com o processo RVCC, introduziu-se uma questão de avaliação da medida. A mesma pretendia perceber, passados mais de dois anos após a certificação, que avaliação o adulto fazia do seu envolvimento no processo de RVCC e em que medida estaria satisfeito a ponto de aconselhar outras pessoas a fazê-lo também.

Tabela 22 - Avaliação global do processo RVCC na vida do adulto

	Sim		Não		Indiferente		N/R	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Globalmente, valeu a pena ter concluído o 9.º ano (n.º 70)	106	95,5	0	0	3	2,7	2	1,8
Tem aconselhado outras pessoas a fazer a certificação? (n.º 71)	105	94,6	4	3,6	0	0	2	1,8

Da análise da tabela 22 conclui-se que ninguém ($f=0$) considerou não ter valido a pena concluir o 9.º ano e apenas 2,7% dos adultos julgou essa certificação irrelevante. A esmagadora maioria dos adultos (95,5%) avaliou a certificação como um investimento que valeu a pena.

Quanto ao facto de aconselharem pares a fazer um processo de RVCC, uma quantidade muito significativa dos adultos afirmou ter aconselhado (94,6%), contra 3,6% que diz não o ter feito.

5.7. Resultados previsíveis e imprevisíveis: uma síntese final baseada em evidências

Após o tratamento e análise dos dados recolhidos, impõe-se retirar algumas conclusões, assim como refletir acerca da previsibilidade, ou não, dos resultados obtidos.

Como já vem sendo referido ao longo deste trabalho, outros estudos da mesma temática revelaram dados muito favoráveis relativamente às aprendizagens realizadas pelos adultos, bem como o aumento real de competências, nomeadamente as das áreas de TIC. Assim, a expectativa em relação a este estudo era, também, elevada.

Os quadros seguintes (Quadros 16, 17 e 18) compilam as conclusões retiradas da análise dos dados, face aos objetivos específicos do estudo, inicialmente delineados.

Quadro 16 - Quadro síntese de conclusões sobre o impacto da certificação B3 obtida na dimensão profissional e formativa

Área de análise	Objetivos	Conclusões
Impacto profissional e formativo da certificação obtida	Perceber se as aprendizagens do processo RVCC trouxeram mais-valias na conquista de novo emprego ou novas tarefas no mesmo emprego.	✓ 40% dos adultos questionados considera que a sua entidade empregadora valorizou o facto de ter concluído o 9.º ano, mesmo que isso não se refletisse de imediato em novas tarefas ou responsabilidades;
	Conhecer a valorização e/ou reconhecimento da certificação por parte da entidade empregadora.	
	Perceber se as aprendizagens do processo RVCC se refletem em aumento de autoestima e autoconfiança do adulto, quando enfrenta novas situações e nas suas tarefas quotidianas, nomeadamente no local de trabalho.	✓ 72,9% dos inquiridos revela sentir-se mais capaz de realizar novas tarefas no seu emprego;
	Perceber se o processo RVCC produziu alterações do ponto de vista dos hábitos de leitura, individual ou coletiva/familiar.	
	Compreender o impacto das aprendizagens efetuadas, do ponto de vista da literacia oral e escrita.	✓ Um total de 28,8% dos inquiridos já concluiu o 12.º ano de escolaridade ou está efetivamente a fazê-lo;
	Detetar se as aprendizagens do processo RVCC se traduziram em maior disponibilidade e predisposição para a realização de ações de formação ou outras ofertas formativas.	
	Compreender em que medida as aprendizagens do processo RVCC influenciaram o autoconceito escolar do adulto e as suas aspirações a nível de habilitações académicas.	✓ Registou-se melhoria nas capacidades de expressão oral e escrita, pois 71,2% assume falar com mais à vontade com pessoas que não conhece e 81,12% das pessoas diz sentir mais facilidade na produção de textos.
	Perceber se o processo RVCC permitiu a aprendizagem da utilização do computador, independentemente da finalidade do uso.	
	Conhecer os assuntos que os adultos julgam importantes no contexto da sua vida profissional e que não tivessem ainda sido questionados.	

O quadro 16 revela as principais conclusões relativas ao impacto da certificação obtida na dimensão profissional e formativa.

Quadro 17 - Quadro síntese de conclusões acerca do impacto da certificação B3 obtida na dimensão pessoal e social

Área de análise	Objetivos	Conclusões
Impacto pessoal e social da certificação obtida	Inferir acerca do aumento da autoestima do adulto, através da melhoria do seu autoconceito e confiança na tomada de decisões;	✓ 81,1% dos adultos inquiridos revela estar mais confiante dos seus conhecimentos;
	Compreender se o processo RVCC melhorou a capacidade do adulto de aprendizagem, interpretação e retenção de informação;	
	Perceber o impacto e valorização familiar e entre pares da certificação, nomeadamente a nível de reconhecimento de mérito pelo esforço e dedicação.	✓ Aumento claro no índice de realização pessoal, relacionado com o aumento declarado de autoconfiança e da melhoria do autoconceito do adulto.
	Determinar se o processo RVCC se relaciona com um aumento	

da consciência e ação cívica do adulto.	
Conhecer os assuntos que os adultos julgam importantes no contexto da sua vida pessoal e social e que não tivessem ainda sido questionados.	

O quadro 17 revela as principais conclusões relativas ao impacto da certificação obtida na dimensão pessoal e social.

Quadro 18 - Quadro síntese de conclusões acerca do impacto da certificação B3 obtida nas competências TIC

Área de análise	Objetivos	Conclusões
Aquisição de competências na área das TIC	Compreender se as ferramentas das TIC foram assimiladas e se se manifestam no uso regular do computador (frequência do uso).	✓ 76,6% dos adultos revela ter aprendido a usar um computador durante o processo RVCC;
	Perceber se usa o computador com fins laborais ou académicos.	
	Perceber se usa o computador com fins recreativos.	✓ 94,6% dos adultos navega na Internet, dos quais 40,5% navega diariamente, 54% navega pela menos uma vez por semana e apenas 5,5% diz nunca navegar;
	Compreender em que medida a introdução das TIC no quotidiano do adulto interfere nas suas relações interpessoais.	
	Perceber se a existência de filhos em idade escolar influencia a frequência de uso do computador.	✓ Aumento claro do uso de ferramentas TIC e adoção de novos hábitos de comunicação com recurso à Internet, nomeadamente na consulta diária do e-mail (39,6%).

O quadro 18 revela as principais conclusões relativas ao impacto da certificação obtida na dimensão das competências em TIC.

5.6.1. Resultados previsíveis

Considero, dada a revisão de literatura realizada, assim como a análise de outras teses e estudos análogos, que dos resultados apresentados, são resultados previsíveis:

- O aumento da empregabilidade na população envolvida na certificação;
- O aumento da autoestima na população envolvida na certificação;
- O aumento da literacia oral e escrita;
- O aumento das aspirações em termos de habilitações literárias.

5.6.2. Resultados imprevisíveis

Considero, dada a revisão de literatura realizada, assim como a análise de outras teses e estudos análogos, que, dos resultados apresentados, são imprevisíveis:

- O elevado índice de hábitos de leitura, antes da certificação, pelo que quase não poderia registrar-se qualquer melhoria após a certificação;
- O valor mediano de adultos que utilizam o computador para entretenimento ou socialização, nomeadamente pelo recurso a redes sociais.

CAPÍTULO VI

CONSIDERAÇÕES FINAIS

6.1. Introdução

O presente e último capítulo tece as considerações finais acerca do estágio, apresentando uma análise crítica dos resultados e suas implicações (6.2) e ponderando sobre o próprio impacto do estágio (6.2), refletindo sobre o impacto a nível pessoal (6.2.1), a nível das repercussões na instituição (6.2.2) e, por último, a nível de conhecimento na área de especialização (6.2.3).

O último subcapítulo apresenta uma reflexão acerca de algumas estratégias de potenciação do estágio realizado.

6.2. Análise crítica dos resultados e suas implicações

Os resultados obtidos são, no seu conjunto, relevantes para a instituição acolhedora do estágio e respondem à finalidade do estágio e aos objetivos específicos delineados para o mesmo.

Estes resultados serão publicados no Fórum do Vale do Ave, entidade promotora do estudo, e servirão para divulgar a qualidade, pertinência e adequabilidade do processo RVCC implementado nos CNO da referida região à sua comunidade.

Além disso, servirão para mostrar, junto dos responsáveis da ANQ, a premência dos CNO na região do Vale do Ave e a importância do trabalho desenvolvido, uma vez que se verificam melhorias significativas nos índices de principal enfoque, nomeadamente de literacia oral e escrita, autoconfiança, escolarização e aquisição de competências em TIC.

6.3. Impacto do estágio

6.3.1. Impacto do estágio a nível pessoal

O estágio realizado teve um grande impacto a nível pessoal, sobretudo pelas experiências que me proporcionou.

Experiências do ponto de vista conceitual, porque me conduziram à leitura e aprofundamento de correntes teóricas de relevo na área da supervisão da formação e da educação de adultos, e qualquer prática é vazia de substância se não tiver um alicerce teórico, um ponto de reflexão e de problematização, que nos conduz do ponto de partida ao de chegada num processo contínuo de aperfeiçoamento.

Experiências do ponto de vista prático, porque me permitiram experimentar novas realidades profissionais e contextos de trabalho, conhecer e dialogar com novos profissionais, ser, simultaneamente, supervisora e supervisionada. O estágio trouxe-me a experimentação de problemáticas e instrumentos novos, o que permite que vá complementando as minhas áreas de saber. Ora, isso provoca o meu aperfeiçoamento enquanto profissional de educação, pelo que o impacto é o desejado.

6.3.2. Repercussões do estágio na instituição

Conforme já referido, a instituição tirará grande proveito dos resultados obtidos, uma vez que justifica (caso necessário) a fulcralidade dos processos RVCC e a pertinência da existência de CNO.

Além disso, valoriza a imagem dos CNO envolvidos, pela qualidade dos resultados obtidos e pela avaliação global da iniciativa que a franca maioria dos adultos fez.

Por último, permite refletir sobre a prática profissional de cada um dos CNO e tirar eventuais conclusões relativas a parâmetros passíveis de aperfeiçoamento ou áreas nas quais devam investir mais recursos, materiais e humanos.

6.3.3. Impacto do estágio a nível de conhecimento na área de especialização

Como já fui referindo ao longo dos vários capítulos deste relatório, o estágio realizado permitiu-me aprendizagens relevantes no campo da supervisão da formação e, não menos, no campo da educação e formação de adultos

Considero que me foi de grande utilidade porque pude, a par da investigação que levei a cabo, experimentar, testar e implementar as minhas aprendizagens, assim como ser acompanhada, quase que escoltada, por especialistas da área.

6.4. Estratégias de potenciação do estágio realizado

Após reflexão cuidada dos resultados obtidos e das diversas formas de impacto do estágio, listei um conjunto de sugestões que poderiam potenciar os resultados obtidos ou, simplesmente, melhorar o instrumento de avaliação desenhado, em eventual utilização futura.

- a) Recorrer ao SPSS para obtenção de inteligência a partir dos dados obtidos;
- b) entrevista, em profundidade, a uma amostra selecionada de indivíduos, no sentido de auferir o grau de verdade das respostas dadas e pormenorizar algumas respostas;
- c) entrevistar os mediadores, para conhecer mais detalhadamente a metodologia utilizada e comparar práticas entre diferentes CNO;
- d) Enquadrar as tarefas profissionais do adulto (técnico, administrativo, operário, ...) para compreender mais significativamente em que áreas a certificação promoveu a progressão profissional;
- e) Introdução de novas questões no instrumento de avaliação e alteração de outras, nomeadamente:
 - 1) Dividir a questão n.º 43, “Tinha confiança e vontade de estudar” em duas, onde se questionasse numa a confiança e noutra a vontade, pois não são forçosamente sinónimos.
 - 2) Perguntar claramente se os filhos incentivaram à certificação ou se se sentiu ‘pressionado’ a ter mais habilitações para acompanhar os filhos?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. & Tavares, J. (2002). *Supervisão na prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores, estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Barbier, J.M. (1985). *A avaliação em formação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação, uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Campenhoudt, L. (2003). *Introdução à análise dos fenómenos sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Campenhoudt, L. & Quivy, R. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Paris: Gradiva.
- Canário, R. (1999). *Educação de Adultos: Um campo e uma problemática*. Lisboa: Edições Educa Formação.
- Canário, R. (2005). *Educação e Formação de Adultos: mutações e convergências*. Lisboa: Edições Educa Formação.
- Carneiro, R. (2 de 11 de 2006). *Educare*, acessado a 25/08/2011, em www.educare.pt.
- Carneiro, R. (2010). *Avaliação Externa da Iniciativa Novas Oportunidades, Ruptura e Inovação: Diagnóstico*. Lisboa: CENTRO DE ESTUDOS DOS POVOS E CULTURAS DE EXPRESSÃO PORTUGUESA, Faculdade de Ciências Humanas – Universidade Católica Portuguesa.

Cavaco, C. (2007). *Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências*. Complexidade e novas actividades profissionais, *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 2, 21-34. Acedido a 20/10/2010 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>

Chaves, I.(1999). *Supervisão: concepções e práticas, conferência de abertura da semana da prática pedagógica das licenciaturas em ensino*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Cohen, L. & Manion, L. (2000). *Research methods in Education*. Londres: Routledge Falmer Taylor and Francis Group.

Cusins, P. (1999). *Supervisão com sucesso*. Lisboa: Pergaminho.

Delors, J. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições ASA.

Ghiglione, R. & Matalon, B. (1993). *O inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.

Josso, M. (2002). *Experiências de Vida e Formação* (trad. José Cláudio e Júlia Ferreira). Lisboa: Edições Educa Formação.

Ketele, J.M. (1993). *Metodología para la recogida de información*. Bruxelas: Editorial La Muralla.

Lalanda, M. (1996). O conceito de reflexão em J. Dewey. In I. Alarcão (Ed.). *Formação reflexiva de professores, estratégias de supervisão* (pp. 43-61). Porto: Porto Editora.

Lesne, M. (1984). *Trabalho pedagógico e formação de adultos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Lima, J. & Pacheco, J. (2006). *Fazer Investigação, Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.

Machado, C. (2009). *Reconhecimento das Competências adquiridas na Escola da Vida; um estudo de caso num centro Novas Oportunidades de Santo Tirso*. Braga: Universidade do Minho

Machado, E. (2009). *Quantos créditos dá esta ação? Uma modelização das práticas de avaliação em formação contínua de professores*. Braga: Universidade do Minho.

Malgaive, G. (1990). *Ensinar Adultos*. Porto: Porto Editora.

Michel, M. (2005). *Metodologia e Pesquisa Científica em Ciências Sociais*. São Paulo: Editora Atlas.

Morais, C. (2005). *Escala de Medida, Estatística Descritiva e Inferência Estatística*, acedido a 05/10/2011, em www.ipb.pt.

Moreira, M. A. (2005). *A investigação-ação na formação em supervisão no ensino do inglês, processos de (co)construção de conhecimento profissional*. Braga: Edições monografias em educação.

Norbeck, J. (1978). *Formas e Métodos da Educação de Adultos*. Braga: Edições Universidade do Minho.

Pires, A. L. (2005). *Educação e Formação ao Longo da Vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Reis, E. (1996). *Estatística descritiva*, Lisboa: Edições Sílabo.

Ribas, B. (2004). *Políticas de Educação de Adultos e o ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras*. Braga: Universidade do Minho.

Rodrigues, P. (1995). As três "lógicas" da avaliação de dispositivos educativos. In A. Estrela & P. Rodrigues (Coord.), *Para uma Fundamentação da Avaliação em Educação* (pp. 93-120). Lisboa: Edições Colibri.

Silva, A. & Pinto, J. (1989). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

Silva, O. & Costa, A. (2006). *Princípios e metodologias de trabalho com adultos*. Coleção Referenciais de Formação Pedagógica Contínua de Formadores. Lisboa: Instituto do Emprego e da Formação Profissional.

Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Tuckman, B. W. (2000). *Manual de investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vairinhos, V. (1996). *Elementos de probabilidade e estatística*. Lisboa: Universidade Aberta.

Vieira, F. (1993). *Supervisão, uma prática reflexiva de formação de professores*. Porto: Edições ASA.

Zabalza, M. A. (1998). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Lisboa: Edições ASA.

Sites

http://www.forumcnos.avedigital.pt/attachments/046_declarao_de_principios.pdf

<http://cno.escantanhede.pt/docs1011/AvaliacaoExternalNO-resultados2010.pdf>

<http://pt.shvoong.com/exact-sciences/statistics/1897909-t%C3%A9cnicas-amostragem/>

<http://www.adcl.org.pt>

<http://www.ipb.pt/~cmmm/conteudos/estdescr.pdf>

http://llw.acs.si/ac/09/cd/full_papers/Barros.pdf

[http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1300&fileName=Microsoft Word Resultados 2010 da Aval.pdf](http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1300&fileName=Microsoft Word Resultados 2010 da Aval.pdf)

<http://opac.iefp.pt:8080/images/winlibimg.exe?key=&doc=6784&img=221>

<http://www.microeducacao.com.br/concurso/ConcursoPEBII2009/B-Delors-Educacao-Um%20Tesouro%20a%20Descobrir.pdf>

[http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=39&fileName=Iniciativa_Novas_Oportunidades.pdf](http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=39&fileName=Iniciativa_Novas_Oportunidades.pdf)

http://www.cm-mdouro.pt/media/cms/files/Ref_Bas.pdf

<http://www.educare.pt/educare/Atualidade.Noticia.aspx?contentid=FA0DD22B322A42EDA7C987D01C498B38&channelid=0&schemaid=&opsel=1>

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2002:034E:0149:0153:PT:PDF>

<http://www.mdb.pt/noticia/547>

<http://www.alv.gov.pt/dl/memopt.pdf>

<http://dererummundi.blogspot.com/2008/09/novas-oportunidades-ou-novos.html>

<http://cnocondeourem.blogspot.com/2010/01/minha-opinioao-sobre-o-processo-rvcc.html>

<http://educar.wordpress.com/2011/05/17/o-tal-problema-de-comunicacao/>

<http://www.oecd.org/dataoecd/17/19/33776836.pdf>

www.vox.no

ANEXOS

ANEXO 1 - Primeira versão do QUESTIONÁRIO

Caro(a) participante,

O presente questionário foi elaborado com dois objectivos:

- a) Permitir a todos os CNO da região do Vale do Ave conhecer os resultados práticos das certificações que têm emitido, na vida pessoal, social e profissional dos adultos com quem trabalharam;
- b) Permitir a conclusão do estágio profissionalizante à mestranda em causa, proporcionando-lhe práticas pedagógicas de qualidade na área da supervisão da formação, nomeadamente de investigação e avaliação do impacto das certificações escolares nos Centros Novas Oportunidades.

Agradecemos, desde já, a sua colaboração e honestidade nas respostas. Qualquer dúvida de preenchimento do questionário, por favor solicite ajuda. Preencha a quadrícula que pretende com um **X**.

A coluna “Outra situação” deve ser preenchida se o texto já escrito se adequar ao seu caso. Se assim não for, por favor não assinala nada.

RVCC – Reconhecimento e Validação de Conhecimentos e Competências

Dimensão profissional e formativa					
Para que é que o processo de RVCC lhe serviu?					
	Sim	Não	Em parte	Outra situação	
1. Aprendeu a utilizar um computador?				já sabia utilizar	
2. Ganhou facilidades em situações de entrevistas de emprego?				não tenho procurado	
3. Conseguiu emprego?				já tinha emprego	
4. Foram-lhe dadas novas responsabilidades no seu emprego?					
5. Sente-se capaz de realizar tarefas diferentes no seu emprego?				nunca tive dificuldade	
O que é que mudou com o RVCC?					
	Sim	Não	Em parte	Outra situação	
6. Fala com pessoas que não conhece com mais à-vontade?				nunca tive dificuldade	
7. Lê sozinho(a) ou com os seus filhos?				já tinha o hábito	
8. Escreve textos (recados, cartas, e-mails) com mais facilidade?				nunca tive dificuldade	
9. Sente interesse por alguma acção de formação em particular?				não tenho procurado	
10. Pensa concluir o 12.º ano?				já concluí	
Desde que terminou o processo RVCC, quantas vezes usa o computador para:					
	Nunca	Uma vez por semana	Nos dias de trabalho	Só ao fim-de-semana	Todos os dias
11. Navegar na Internet?					
12. Consultar o seu correio electrónico?					
13. Usar programas de texto e apresentações, entre outros?					
14. Passar o tempo? (em jogos, redes sociais, etc.)					

Dimensão pessoal e social				
Para que é que o processo de RVCC lhe serviu?				
	Sim	Não	Em parte	Outra situação
15. Está mais confiante das suas decisões?				nunca tive dificuldade
16. A certificação tornou-o(a) mais “inteligente”?				nunca me senti mal
17. Aprende com mais facilidade?				nunca tive dificuldade
18. Sente confiança para continuar a estudar e ter sucesso?				sempre tive
19. Afirmou-se no meio dos colegas e amigos?				nunca tive dificuldade
O que é que mudou com o RVCC?				
	Sim	Não	Em parte	Outra situação
20. As pessoas dão mais importância às suas opiniões?				sempre deram
21. Os seus amigos reconheceram o seu esforço por ter obtido a certificação?				sempre deram
22. Inscreveu-se nalguma associação comunitária ou de voluntariado?				já estava inscrito(a)
23. Assiste a mais eventos culturais, como teatro, cinema e concertos?				já tinha esse hábito
24. Conhece melhor os seus direitos de cidadão?				já conhecia

Muito obrigada pela sua colaboração!

ANEXO 2 - Versão final do QUESTIONÁRIO

Caro/a participante,

Este questionário pretende perceber de que forma é que a certificação que obteve alterou a sua vida. O questionário é anónimo e pede-se que responda às questões com sinceridade. Se tiver qualquer dúvida no preenchimento do questionário, por favor solicite ajuda. Preencha a quadrícula que pretende com um **X**. Agradecemos, desde já, a sua colaboração.

Muito obrigada.

Informação pessoal

Idade		Sexo	F	M	Estado civil		Tem filhos?	S	N	Quais as idades?	
Qual era a sua situação profissional <u>antes</u> da certificação?						Qual é a sua situação profissional neste momento?					
<input type="checkbox"/> Empregado/a; <input type="checkbox"/> Desempregado/a; <input type="checkbox"/> Outra. Qual? _____						<input type="checkbox"/> Empregado/a no mesmo local antes da certificação; <input type="checkbox"/> Empregado/a em local diferente; <input type="checkbox"/> Desempregado/a; <input type="checkbox"/> Outra. Qual? _____					
Durante quantos meses frequentou o CNO?						Qual o CNO que frequentou?					

Parte I - A sua vida profissional

<u>ANTES</u> DA CERTIFICAÇÃO:	SIM	NÃO	EM PARTE
10. Andava à procura de emprego?			
11. Sentia dificuldades em realizar as suas tarefas no emprego?			
12. Sentia que era tratado(a) de forma diferente no emprego por não ter o 9.º ano?			
13. Sentia-se nervoso(a) ao conversar com pessoas que não conhecia?			
14. Costumava ler (livros, revistas, jornais, ...) sozinho(a)?			
15. Costumava ler (livros, revistas, jornais, ...) com os seus filhos?			
16. Sentia dificuldades em escrever (textos, recados, cartas, ...)?			
17. Procurava ações de formação ou outros cursos?			
18. Pensava concluir o 12.º ano de escolaridade?			
19. Sabia utilizar um computador para trabalhar?			
20. Sabia utilizar um computador para passar o tempo?			
21. Ajudava os seus filhos com os trabalhos escolares?			

DEPOIS DA CERTIFICAÇÃO:	SIM	NÃO	EM PARTE
22. Mudou de emprego?			
23. Se não mudou de emprego, tem novas tarefas ou responsabilidades?			
24. Comunicou aos seus superiores que concluiu o 9.º ano?			
25. Sentiu que os seus superiores deram valor ao facto de ter concluído o 9.º ano?			
26. Sente mais facilidade em situações de procura de emprego, como por exemplo entrevistas?			
27. Sente-se mais confiante para procurar um novo emprego?			
28. Sente-se capaz de realizar mais tarefas e tarefas diferentes no seu emprego?			
29. Lê sozinho(a)?			
30. Lê com os seus filhos?			
31. Fala com pessoas que não conhece com mais à-vontade?			
32. Escreve textos (recados, cartas, e-mails) com mais facilidade?			
33. Sente interesse por alguma acção de formação em particular?			
34. Realizou alguma ação de formação ou outro curso, desde que terminou a certificação?			
35. Pensa concluir o 12.º ano de escolaridade?			
36. Está a frequentar o 12.º ano de escolaridade?			
37. Já concluiu o 12.º ano de escolaridade?			
38. Quer entrar na Universidade?			
39. Aprendeu a utilizar um computador?			
40. Outras questões que considere importantes, mas não tenham sido perguntadas:			

Parte II - A sua vida pessoal e social

ANTES DA CERTIFICAÇÃO:	SIM	NÃO	EM PARTE
41. Sentia-se pouco confiante daquilo que sabia?			
42. Sentia dificuldade em aprender assuntos novos?			
43. Tinha confiança e vontade de estudar?			
44. Sentia-se inferior junto dos seus familiares e amigos, por não ter o 9.º ano?			
45. Participava em alguma associação?			
46. Tinha dificuldades em expressar a sua opinião?			
47. Assistia às notícias?			
48. Sentia-se realizado(a)?			



DEPOIS DA CERTIFICAÇÃO:	SIM	NÃO	EM PARTE
49. Está mais confiante daquilo que sabe?			
50. Toma decisões com confiança?			
51. Aprende assuntos novos com mais facilidade?			
52. Compreende a informação que lê e ouve com mais facilidade?			
53. Sente confiança para continuar a estudar e ter sucesso?			
54. Os seus familiares e amigos reconheceram o seu esforço por ter concluído o 9.º ano?			
55. As pessoas valorizam a sua opinião?			
56. Sente-se mais interessado(a) em relação a política, economia, sociedade ou cultura?			
57. Pratica algum tipo de voluntariado?			
58. Participa em alguma Associação?			
59. Sente-se mais realizado(a)?			
60. Outras questões que considere importantes, mas não tenham sido perguntadas:			

Parte III – O computador

Com que frequência usa o computador nestas actividades?	Nunca	Uma vez por semana	Nos dias de trabalho	Só ao fim-de-semana	Todos os dias
61. Navegar na Internet?					
62. Consultar o correio electrónico (e-mail)?					
63. Escrever textos?					
64. Construir apresentações?					
65. Jogar?					
66. Usar o <i>facebook</i> e outras redes sociais?					
67. Conversar no <i>messenger</i> , em chats ou fóruns?					
68. Falar (através do <i>skype</i> , <i>messenger</i> ou outros) com pessoas que não encontra todos os dias?					
69. Usar o computador com os seus filhos?					

70. Globalmente, valeu a pena ter concluído o 9.º ano?

Sim	Indiferente	Não

71. Tem aconselhado outras pessoas a fazer a certificação?

- ☐ Sim
☐ Não

Muito obrigada pela sua colaboração

